

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika osakond

Reet Soosaar

SIMULTAANSETE KAKSKEELSETE KOOLIEELIKUTE JUTUSTAMISOSKUS  
EESTI JA VENE KEELES “PALLILOO”  
PILDISEERIA ALUSEL

Magistritöö

Juhendaja: Merit Hallap

Läbiv pealkiri: simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus

KAITSMISELE LUBATUD  
Juhendaja: Merit Hallap (MA)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

## Kokkuvõte

Magistritöö eesmärgiks oli kirjeldada 5 - 7-a simultaansete kakskeelsete laste tekstilooma oskusi eesti ja vene keeles pildiseeria järgi jutustades. Uurimuses osales 40 eakohase arenguga simultaanse kakskeelsusega last erinevatest eesti õppekeelega lasteaedadest. Laste jutustuste hindamiseks kasutati Narratiivi Hindamisskaalat (NHS), mille alusel hinnati laste jutustusi makrostruktuuri (sissejuhatus, episood, lõpp ja teemakohasus) kategooriates ning mikrostruktuuri (viitesuhete võrgustik, siduvate vahendite kasutamine, grammatiline õigsus) kategooriates. Uurimisküsimustest lähtuvalt võrreldi kakskeelsete laste jutustuste sisu kvaliteeti ja keelelise vormistuse taset vene ja eesti keeles ning jutustuste sisu ja vormi vahelist seost nii ühe keele siseselt kui ka keelte vaheliselt.

Tulemustest selgus, et simultaansed kakskeelsed lapsed said parema tulemuse makrostruktuuri tasandil vene keeles, kategooriate võrdluses ilmnes vene- ja eestikeelsetes jutustustes statistiliselt oluline erinevus ainult episoodi kategoorias. Ka mikrostruktuuri tasandil said kakskeelsed lapsed parema tulemuse vene keeles. Mikrostruktuuri kategooriate omavahelises võrdluses ilmnes vene- ja eestikeelsetes jutustustes statistiliselt oluline erinevus viitesuhete ja grammatilise õigsuse kategoorias.

Laste eesti- ja venekeelsete jutustuste makrostruktuuri üksikute kategooriate vahel ilmnes mõõdukas statistiliselt oluline seos mõlema keele sissejuhatus, episoodi ja teemakohasuse, teemakohasuse ja sissejuhatus ning lõpu ja sissejuhatus kategooriate vahel. Laste eesti- ja venekeelsete jutustuste mikrostruktuuri üksikute kategooriate vahel ilmnes mõõdukas statistiliselt oluline seos mõlema keele viitamise, grammatilise õigsuse ja sidususe ning mõlema keele grammatilise õigsuse kategooriate vahel.

Võtmesõnad: kakskeelsus, narratiivi loome

### Abstract

The aim of the present study was to describe narrative production skills of 5-7-year-old simultaneous bilingual preschool children in Estonian and Russian by picture series. The present study included 40 simultaneous bilingual children with normal language development from different Estonian kindergartens. Children's narratives were measured by using Narrative Scoring Scheme (NSS), which allowed to evaluate children's stories in narrative macrostructure categories (introduction, conflict, conclusion and topic), and in microstructure categories (referencing, cohesion, grammatical accuracy). The quality and linguistic complexity of the bilingual children's narratives was compared in Estonian and Russian; also correlations between macro- and microstructure categories in one language and between languages were calculated. The results showed that macrostructures in two languages were not statistically different, but microstructures were. Statistically strong connection occurred between macro- and microstructure categories in narratives in Russian. In some of the macrostructure categories there occurred a statistically significant correlation in introduction, conflict and topic; topic and introduction; and result and introduction parts. In some of the microstructure categories there occurred a statistically significant correlation in referencing, grammatical accuracy and cohesion; and in accurate grammar categories in both languages.

Keywords: bilingualism, narrative production

## Sisukord

|  |    |
|--|----|
| Kokkuvõte.....   | 1  |
| Abstract.....  | 2  |
| Sisukord.....  | 3  |
| Sissejuhatus.....  | 4  |
| Kakskeelsus.....   | 5  |
| Simultaansete kakskeelsete laste erisused võrreldes ükskeelsete kakskeelsus..... | 6  |
| Vene-eesti kakskeelsus.....  | 7  |
| Tekst ja tekstiloome.....  | 8  |
| Narratiivi mõiste.....   | 9  |
| Narratiivi makro- ja mikrostruktuur.....   | 10 |
| Jutustamisoskus kakskeelsetel lastel.....  | 12 |
| Metoodika.....   | 15 |
| Katseisikud.....   | 15 |
| Mõõtevahendid ja protseduur.....   | 15 |
| Kodeerimine.....   | 16 |
| Tulemused.....   | 17 |
| Arutelu.....   | 32 |
| Kakskeelsete laste jutustused makrostruktuuri tasandil.....                      | 33 |
| Kakskeelsete laste jutustused mikrostruktuuri tasandil.....                      | 35 |
| Kahes keeles jutustatud narratiivi kategooriate vahelised erinevused.....        | 36 |
| Autorsuse kinnitus.....  | 39 |
| Kasutatud kirjandus.....   | 40 |
| Lisad.....   | 45 |

## Sissejuhatus

Kakskeelne (mitmekeelne) laps Eesti lasteaias on üha tavalisem nähtus. Kaasav haridussüsteem eeldab õpetajate toimetulekut ka nende lastega, kelle esimene keel ei ole eesti keel, või kes on omandamas paralleelselt kahte keelt. Hindi (2015) sõnul peab haridus andma ettekujutuse rahvuskultuuri terviklikkusest ja selle täisväärtuslikkusest ilma ühtegi teist rahvuskultuuri halvustamata. Kultuuride eripäras tulekski näha võimalusi - eesti lastel on võimalus tutvuda neile võõraste rahvuste ja kultuuridega, mis arendab tolerantsi ja empaatiavõimet, kasvab kultuuriteadlikkus ja paraneb ka mõistmine oma kultuurist. Lapse kahe keele samaaegne omandamine on seotud tema kakskeelsuse teadvustamise, metalingvistilise võimekuse ja tõlkimisoskusega, kahe keele ja kahe kultuuri kujunemisega, huviga uu(t)e keel(t)e omandamise vastu (Tchirsheva, 2012).

Eripedagoogika osakonnas on varasemalt uuritud vene-eesti kakskeelsete laste jutustamisoskust eesti keeles (Oidekivi, 2011; Liiv & Niinepuu, 2013; Uiho, 2013; Vesikioja, 2014, Kuuseoja, 2014), kuid teadaolevalt ei ole uuritud kakskeelsete laste jutustamisoskust lapse mõlemas keeles. Kakskeelsete laste kõne eripärad ilmnevad jutustustes selgemalt kui igapäevases vestluses ja kui uurida keelelisi oskusi mõlemas lapse poolt kõneldavas keeles, peaks saama objektiivsema hinnangu lapse kõne arengust.

Kõneloome protsessi oluline väljund on sidusa teksti loome. Sidusa kõne arendamine koolieelses eas on tähtis kooliks ettevalmistamisel, sest õppimise aluseks on suurel määral just sidus kõne – õppetekstide ja õpetaja sõnaliste juhendite mõistmine, enda teadmiste väljendamine (Browne, 2001). Sidus kõne on ka eneseväljendus ja ühtlasi enesekindluse väljendus. Last, kes oskab end selgesti väljendada, mõistetakse ja seejärel ka aktsepteeritakse, mis tõstab lapse eneseväärikust (Cacciatore, Koiso-Kanttila 2009).

Simultaansete kakskeelsete mõlemas keeles jutustatud narratiivide hindamise põhjal saab olulist infot kakskeelsete laste keelekasutuse ja keelte vastastikuse mõju kohta. Kakskeelsete laste puhul võivad jutustuste loomet mõjutada sisu tasandil kultuurispetsiifilised jooned ning vormi tasandil keelte spetsiifikast tulenevad mõjutused. Käesolevas töös kogutud andmete põhjal analüüsitakse kakskeelsete laste jutustatud narratiivide makro- ja mikrostruktuuri ja uuritakse võimalikke erinevusi ning sarnasusi narratiivide loomes nii eesti kui ka vene keeles.

*Kakskeelsus*

Suhtumine kakskeelsusesse on olnud vastuoluline. Veel 20. sajandi keskel propageeriti vaateid, mis väitsid, et laste kakskeelsus mõjutab negatiivselt nii laste sotsiaalset kui ka intellektuaalset arengut, sest inimese aju ei ole võimeline omandama üheaegselt kahte keelt (Tchirsheva, 2012). Tänapäevaks on sellised müüdid kaotanud oma jõu ja suur osa maailma rahvastikust kasutab igapäevaelus mitut keelt - kaks(mitme)keelsus on maailmas pigem reegel kui erand. Põhjalikumalt on kakskeelseid lapsi uuritud viimase kolmekümne aasta jooksul. Erinevad uuringud on tõestanud palju positiivset - kakskeelsed on loova ja paidlikuma keeletunnetuse ning mõtlemisega, nad suudavad kiiresti analüüsida paljusid infoühikuid ja omandavad kergesti lugemisoskuse teises keeles (Kormi-Nouri, Moniri ja Nilsson, 2008). Kahe keele oskus aitab lapsel kergemini omandada kolmandat ja neljandat keelt, sest laps mõistab juba varakult, et mõtete väljendamiseks on erinevaid viise ja et keelte struktuurid on erinevad (Tchirsheva, 2012). Käesoleval ajal jätkub kakskeelsete laste põhjalikum uurimine morfoloogia ja tekstiloomes osas. Uurijaid huvitavad ka sotsiolingvistikulised probleemid, varase kakskeelsuse ja kakskeelse hariduse vastastikune mõju.

Mitmekeelsus on inimese võime kasutada siin ja seal kahte või enam keelt suhtlemise vahendina enamikes suhtlussituatsioonides ja oskus vajadusel lülituda ühelt keelelt teisele (Okssaar, 1998). Kui Vare (1998) järgi absoluutset kakskeelsust (mõlema keele võrdne hea oskus) reaalses elus tõenäoliselt ei esine, st ühte keelt osatakse alati paremini kui teist, siis mitmetes kakskeelsuse uurimustes on leitud, et mida nooremalt inimene teise keele keskkonda satub, seda paremini ta vastava keele omandab (Jia, Gisela; Fuse, Akiko, 2007; Taura & Taura, 2012; Tchirsheva, 2012). Fantini (1985) tõdeb, et keeltevaheline tasakaal võib eri arenguetappidel vahelduda, see on sügavalt individuaalne protsess. Mis on ka loomulik, sest kahte keelt ei kasutata identsetes situatsioonides, eriti kui üks keeltest on vähemuskeel. Kakskeelsus ei ole lihtsalt kahe keele summa, vaid unikaalne keelte kombinatsioon ja integratsioon.

Keel on alati ka mingist kultuurist tingitud ja selle osa (Okssaar, 1998), seega on kakskeelne laps kahe kultuuri kandja. Paljud kakskeelsete laste vanemad leiavad, et laste kakskeelsus on perede jaoks eluliselt vajalik, see pole ainult soov ära õppida riigikeel, vaid et suhtlemine lapsega emakeeles on täisväärtuslik ja tõeliselt vaba (Madden, 2008).

Uurimused kinnitavad, et harjumuspärane verbaalne suhtlemine vanemate ja laste vahel mõjutab positiivselt ka narratiivsete oskuste arengut varases lapseas (Peterson & McCabe, 2004). Seose lapse jutustamisoskuse ja tema koduse keelemustri, eriti ema keelekasutuse vahel on leidnud uurijad Blum-Kulka (1993) ja Melzi (2000). Eesti uurijate sõnul on narratiivsed oskused arenevad oskused, mida sotsialiseerumine vormib nii, et lapse eneseväljendamisoskus ühtib lõpuks kohaliku kultuuri ja keelekasutuse tavadega (Soodla & Kikas, 2010).

*Simultaansete kakskeelsete laste arengu erisused, võrreldes ükskeelsete ja suhtsessiivsete kakskeelsetega*

Kakskeelsust jagatakse teise keele õppimise aja järgi simultaanseks ja suhtsessiivseks. Antud töös uuritakse simultaanseid kakskeelseid lasteaialapsi, kes on sünnist saati kokku puutunud kahe keelega. Simultaansetel lastel puudub esimese keele (baaskeele) toetav roll, mis avaldab mõju lapse kognitiivsele arengule ja üldistele teadmistele maailmast (Rannut, 2003). Kolmandal eluaastal hakkab laps keelte omandamist teadvustama ja kahte keelt eristama. Enne kolmandat eluaastat kasutab kakskeelne laps suhtluses omapärast keelte sulamit - segakoodi, mis tekib ühe sõna või ühe lausungi piires, kui laps teadvustamatult paneb kokku mõlema keele elemente (fonoloogia, morfoloogia, sõnavara ja süntaks). Seejärel hakkab laps eristama kahe keele sõnavara ning lõpuks eristuvad selgelt nii kahe keele sõnavara kui ka süntaksireeglid (Volterra & Taeschner, 1978). Rannut (2003) väidab, et seitsmendaks eluaastaks valdab simultaanselt kahte keelt omandanud laps mõlema keele süsteeme ning tuleb toime nii sõnavara kui ka grammatika kasutamisega võrdsel tasemel samas vanuses emakeeles kõnelejaga.

Hallapi (2003) arvates on kahe keele omandamise (simultaanne / suhtsessiivne) piiri raske määrata, kuna lapsed erinevad üksteisest märgatavalt esimese keele omandamiskiiruse poolest. Toetan Hallapi seisukohta, et lingvistilise ja kognitiivse arengu kriteerium oleks selleks sobivam kui lihtsalt kronoloogilisel eal põhinev piir. Lapse kahe keele samaaegsel omandamisel on oluline ka arvestada, mis vanuses ja millisel keelearengu etapil täheldati ekvilingvismi (kahe keele võrdselt täiuslik valdamine) perioodi ja kui pikk see periood oli. Mida pikem on ekvilingvismi periood, seda vähem ilmneb hiljem ühe keele domineerimine (Tchirsheva, 2012). Laps ise ei teadvusta, milline keel on tema jaoks emakeel, aga tema kõnekäitumises peegeldub ühe keele domineerimine. Simultaanse kakskeelsusega lapsed

tõlgivad ütlusi sõna-sõnalt ja valivad kõneldes selle keele, mille kontekstis sündmus juhtus. Näiteks kõneldes lasteaiast, on lapse jutustus eestikeelne, aga jutustus kodust on venekeelne (Protassova, Rodina, 2005; Tchirsheva, 2012). Hiljem, olles teadlik vanemate või vestluspartnerite kakskeelsusest, kasutab laps suhtluses koodivahetust ning kahte keelt loomulikult ja teadlikult.

Paljudes kakskeelsetes peredes on edukalt kasutuses sisendi tüüp, mis kindlustab häireteta ja keelte minimaalse segistamisega kakskeelsuse arengu - “*üks keel- üks inimene*”, “*üks situatsioon - üks keel*”, st et kindlas olukorras või kindlate vestluskaaslastega räägitakse kindlat keelt. Tchirsheva (2012) järgi kiirendab keelte diferentseerimise protsessi järjekindel ja tasakaalustatud kakskeelse sisendi organiseerimine ja säilitamine esimese kolme aasta vältel. Et lapsel kinnistuks õige keelevalik, tuleb lapse ütlusi parandada, teda ergutada ümber jutustama ühes keeles kuuldu teise keele vahenditega. Nii sõnavara kui ka grammatika kujunemisel tuleb järgida üldist põhimõtet, et enne teatud keeleüksuse kasutamist laps mõistab ja ka reprodutseerib seda (Hallap, 2008).

Mitmed uurijad kinnitavad, et sisendkeele aeg, hulk ja intensiivsus mõjutavad otseselt grammatika arengut (Lanza, 1988; Gass & Mackey, 2006; Paradis, 2011). Tchirsheva (2012) sõnul mõjutab positiivselt lapse kognitiivset arengut ja metakeelelist võimekust just tasakaalustatud bilingvism, kuid sageli ei jaotu sisendi hulk võrdselt kahe keele vahel ja sellest tulenevad ka erinevused laste keelelises arengus, võrreldes ükskeelsete lastega. Võrreldes aga teist keelt suksessiivselt omandavate lastega, on simultaansed kakskeelsed lapsed ikkagi eelisseisundis, sest nad peavad varakult opereerima kahe keele vahel, mis aktiveerib lapse metakeelelise tegevuse ja tõlkevõimekuse.

*Vene-eesti kakskeelsus.* Eesti keel on teiseks keeleks 33% Eesti elanikkonnast. Vene-eesti kakskeelsust mõjutab kindlasti venekeelse kogukonna suurus - 25% elanike üldarvust. Vene-eesti kakskeelsetel lastel pole ohtu, et kaoks nende emakeel, sest eesti ja vene keelel pole lähedast sugulust, ühiskonnas on käibel mõlemad keeled ja tihti on vanemate omavaheliseks suhtluskeeleks vene keel. Vene - eesti kakskeelsetel lastel on piisavalt võimalusi kasutada eesti ning vene keelt erinevates kontekstides (kodu - lasteaed - sõbrad). See aitab lapsel kahte keelt paremini lahus hoida ja mõista, et keeled ongi erinevad. Olulist rolli laste kakskeelsuse omandamisel mängivad ka sotsiolingvistilised aspektid – vanemate suhtumine kakskeelsusesse ja laste individuaalsed erinevused - motivatsioon,



õpistrateegiad, töömälu, kognitiivsed stiilid, keeleline võimekus (Gass & Mackey, 2006). Uurimusse kaasatud lasteaedade õpetajate sõnul on vene rahvusest lapsevanemad motiveeritud, et laps õpiks eesti keelt ja omandaks hariduse eesti keeles. Kindlasti ei tohiks keel muukeelse lapse jaoks olla omaette eesmärk, vaid üksnes vahendiks teadmiste omandamisel (Rannut, 2003), sest bilingvism võib mõjuda ka mittesoodsalt lapse arengule, kellel on madalamad või keskpärased võimed, nõrgem psüühiline konstitutsioon või kelle vanemad on väheharitud, vähe motiveeritud (Hallap, 1996; Protassova, 2005). Lapse kõnet tuleks hinnata tugevamas keeles, ideaaljuhul mõlemas keeles ja erinevates keelekasutuse keskkondades (Rontu, 2004), sest kakskeelsete laste puhul on keeruline eristada, kas probleemid kõnes on seotud kõnearengupuudega või on tegu lapse kõne arengu eripäradega. Seega on kakskeelse õpetuse olulisteks eesmärkideks toetada laste tekstilooma arengut mõlemas keeles, saada teada, mis valmistab neile raskusi, ja ka lapse identiteeti säilitav mitmekultuursus.

### *Tekst ja tekstilooma*

Antud töös uuritakse kakskeelsete laste narratiive ja kuna narratiiv on üks teksti tüüp ning sellest võib leida tüüpilisele tekstile iseloomulikke tunnuseid, tuleb järgnevalt juttu teksti mõistest ja tekstile omastest tunnustest.

Tekst on keelekasutuse väljund, suhtlemise põhiüksus, mis peab vastama teatud kriteeriumitele. Tekst võib olla erineva pikkusega, suuline ja kirjalik, monoloogiline või dialoogiline. Lingvistikas mõeldakse teksti all kirjalikku üksust, mis koosneb mitmest mõtteliselt seotud lausest (Karlsson, 2002). Karlepi (2003) järgi on tekst kindla alguse ja lõpuga keeles kodeeritud sõnum, mida iseloomustavad kaks peamist tunnust: terviklikkus (koherentsus) ja sidusus (kohesioon). Sidusust kajastab sisuline (mõtteline) ning vormiline sidusus (sisulist sidusust kindlustavad vahendid). Terviklik tekst moodustab mõttelise ühtsuse, on sisult lõpetatud tervik – teksti terviklikkus on teksti kvaliteedi näitaja. Sidusus on terviklikkuse eeltingimuseks. Sidusust peetakse lingvistiliseks tunnuseks, mis ilmneb eelkõige sõnavalikus, semantiliselt kokkukuuluvate sõnade kaudu (Karlsson, 2002). Sidus tekst jaguneb psühholingvistilises plaanis (osa)ütlusteks. Ütlus on sisult ja intonatsioonilt lõpetatud tervik, millel on mõtteline ja grammatiline struktuur.

Vormilise sidususe saavutamiseks kasutatakse leksikaalseid ja grammatilisi vahendeid. Enim kasutatavad leksikaalsed sidususe vahendid on otsene kordus, sünonüümid, eri üldistusastmega sõnad, antonüümid, samatüvelised tuletised, määrsõnad

ning asesõnad. Grammatilistest sidususe vahenditest on enim levinud tegusõnade samad ajavormid, sõnajärg, sidendid, üldlaiendid ja sarnased lausekonstruktsioonid, sidesõnad, tegusõna sama ajavorm, ellips ning üldlaiendid (Karlep, 2003).

Sidusad tekstid on väga erinevad nii sisult kui struktuurilt. Karlep (1998) grupeerib sidusaid tekste neis väljendatava info funktsiooni järgi kirjeldavateks, jutustavateks, arutlevateks ja spetsiifilisteks tekstideks. Kõnearenduse seisukohalt on väga oluline, et laps puutuks kokku erisuguste tekstidega. Nende abil saab arendada lapse tekstiloomet ja –mõistmisoskust ning suhtlemisoskust (Hallap, Padrik, 2008; Karlep, 2003). Just ilukirjanduslikku teksti tajudes põimuvad tajuja kognitiivsed ja emotsionaalsed hinnangud ning hoiakud. Jutustuste mõistmisel saab määravaks üldiste teadmiste hulk ja nende teadmiste vahelised seosed (van Dijk; Kintsch, 1988). Teksti terviklikkuse loob lugeja/kuulaja, kes teksti tõlgendab ja kes täidab tekstis esinevad mõttelüngad. Mõttelüngad täidab teksti tajuja oma isiklike taustateadmistega – need on tajuja varasemad kogemused sündmustest, tegevustest, isikutest, suhtlemise situatsioonidest ning üldisemad teadmised, sest teksti tõlgendamine on järel dustel põhinev protsess (Karlsson, 2002). Tekstiloomet protsessis aktualiseeritakse ainult mingi osa teadmistest, sest mitte kõigi teadmiste verbaliseerimist ei peeta vajalikuks (Karlep, 2003). See on oskus vahet teha olulise ja ebaolulise info vahel. Sidus kõne peegeldabki lapse loogilist mõtlemist – oskust lahti mõtestada tajutut ning väljendada seda kuulajale arusaadavalt (Vinogradova, Ušakova, 1979). Iseseisva sidusa jutukese (narratiivi) moodustamine on sidusa kõne arengu kõrgemaks vormiks.

### *Narratiivi mõiste*

Antud töös käsitletakse narratiivi nii tekstitüübi (uuri ja jutustus e mudel) kui ka kommunikatsioonina ehk kõneaktina – keegi jutustab teatud olukorras kellelegi millegi juhtumisest. Narratiivil on kindel ülesehitus, selle kontseptis on kesks eteks komponentideks aeg ja ajalised ja põhjuslikud seosed. Sündmuste järgnevus ajas eristab narratiivi teistest tekstitüüpidest. Laste jaoks ongi sündmuste ajaline järjestamine kognitiivselt keeruline, kuna see nõuab, et lapsel oleks meeles olevik ning et ta suudaks liikuda sündmustes edasi ja/või tagasi. Narratiiv sisaldab endas ka mingit üllatuslikku momenti, mis pakub lugejale või kuulajale pinget (Väljataga, 2008). Jutustused on üles ehitatud kahel hierarhilisel tasandil - makro- ja mikrostruktuuri tasandil. Kõrgema ja

madalama ja taseme vahel toimub pidev tagasiside, mis kontrollib kogu töötlust lühi- ja pikaajalises mälus ja mida van Dijk (1988) nimetab juhtivaks süsteemiks.

Häid narratiive luuakse spetsiifiliste, kognitiivsete ja keeleliste oskuste abil, st et lapsel tuleb omandada keelevahendid ning muuteoperatsioonid, mis võimaldavad mõtte- ja semantilise süntaksi tasandilt jõuda pindstruktuurini (Karlep, 1998). Antud töös uuritakse simultaansete kakskeelsete laste jutustusi eesti ja vene keeles makrostruktuuri kategooriates (sissejuhatus, konflikt/lahendus, kokkuvõte ja teemakohasus) ja mikrostruktuuri kategooriates (viitamine, sidusus, grammatiline õigsus).

*Narratiivi makrostruktuur* all peetakse silmas teksti sisulist ülesehitust, mis viitab otseselt teksti terviklikkusele. Et tekst oleks tervik, peab jutustaja edastatava info organiseerima ajaliselt ja põhjuslikult seotud järjendiks, mis on oluline nii kõneleja enda kui kuulaja jaoks. Jutugrammatika mudeli järgi (Glenn, Stein, 1979) koosnevad narratiivid teatud kindlat tüüpi informatsiooni sisaldavatest komponentidest, mis on omavahel seotud ajaliselt ja/või põhjuslikult. Jutustuse makrostruktuur võib koosneda ühest või mitmest omavahel seotud episoodist. Episood on loomulik sündmuste vaheline ahel alates algatavast sündmusest ja lõpetades lahendusega. Episood koosneb kuuest komponendist: 1) *käivitav sündmus*, mis tekitab tegelasel lahendamist vajava probleemi; 2) *sisemine vastus* – käivitavast sündmusest tingitud tegelase reaktsioon (tunded, mõtted); 3) *sisemine plaan* – tegelase plaan probleemi lahendamiseks või olukorra muutmiseks; 4) *tegevus* – tegelase toimingud plaani täitmisel; 5) *tagajärg* – tegevuse otsene tagajärg; 6) *reaktsioon* – tegelase reaktsioon tagajärjele (Glenn, Stein, 1979). Struktuurilt kõige olulisemateks üksusteks peetakse käivitavat sündmust või sisemist vastust, eesmärgipärast tegevust ja tagajärge (Liles jt 1995). Antud uurimuses on kasutatud lihtsa struktuuriga üheepisoodilisi lugusid.

*Narratiivi mikrostruktuur* moodustub teksti väiksematest üksustest - sõnadest, lausungitest ning lausungite vahelistest seostest. Lausung on ühe isiku pidev kõneakt, mis on piiratud pauside või teis(t)e isiku(te) kõneaktiga. Lausung koosneb ühest või mitmest üksteisele järgnevast lausest või lausekatkendist (Karlsson, 2002). Lausungiks võib olla liitlause, lihtlause, fraas, sõna, häämitsus jne. Lausungid on tekstis omavahel semantiliselt ja lingvistiliselt seotud. Leksikaalsetest vahenditest kasutavad lapsed koolieelses eas otsest kordust, sünonüüme/antonüüme, eri üldistusastmetega sõnu (hüperonüüme), asesõnu, määr- ja arvsõnu. Sidusa teksti loomes on oluline, et laused oleksid omavahel

loogiliselt seotud ning et eelnevast lausest lähtudes oleks võimalus esitada küsimus järgmise kohta, et saaks tuletada puuduvat teavet ja teha järeldusi (Karlep, 1998; 2003). Oma mõtete täpsemal edastamisel kasutab jutustaja erinevaid sidendeid, näiteks teksti põhjuslikku või ajalist seost väljendavateks enamkasutatavateks sidenditeks lastel on *ja*, *siis* ning *ja siis* (Foster-Cohen, 1999). Kõnearengu käigus sageneb ja mitmekesisust ka erinevate ekspressiivsete elementide (hääliitsused, hüüatused, rõhutamine, kordamine) kasutamine.

Sidusteksti loome saab alguse motiivist, millest tuleneb kavatsus – laps peab tahtma millestki kellelegi mingil eesmärgil teatada. Tekstiloomes erineb lihtsama ütluse loomest selle poolest, et läbida tuleb kõik kõneloomes etapid: *mõttesüntaks*, *semantiline süntaks*, *grammatiline struktureerimine*, *motoorne programmeerimine* ning *ütluse realiseerimine* (Karlep, 1998). Tekstiloomes käigus sooritatakse mitmeid protsesse, et tagada tekstis sisuline ja vormiline sidusus: objekti tunnuste jaotamine lausete vahel, sõnavalik, uue teabe esiletõstmine ja lausete seostamine (Karlep, 2003). Objekti tunnuste jaotamine lausete vahel kujutab endast muuteoperatsioonide rakendamist ehk propositsioonide sisestamist ja ühendamist, kui moodustatakse laiendatud liht- ja liitlauseid. Karlepi järgi on tekstiloomes oluline leida võimalikult täpsed sõnad mõtte esitamiseks. Sidusteksti loome puhul on oht, et kord aktiveeritud sõnad hakkavad korduma ja ütlus muutub monotoonseks. Sellepärast on oluline, et teksti genereerides oskaks laps meelde tulnud sõnadest loobuda ning neid teistega asendada (Karlep, 2003).

Eestis on narratiivi laste kõnearengu hindamise seisukohalt uurinud nt Adamka, Kikas, Soodla, Parm (2009); Mäesaar (2010); Trei (2011). Ükskeelsete laste jutustamisoskuse uurimused on näidanud, et narratiivi loome oskused eristavad hästi eri vanuses ja erineva kõnearengu tasemega lapsi. Uurimistulemustest (Soodla, jt 2009) selgus, et laste jutustamisoskuse hindamiseks narratiivi mikro- ja makrostruktuuri tasandil sobib eelnevalt mudeldatud vahendamata narratiiv, ning et mudeldamisel on positiivne mõju eakohase kõnearenguga laste tekstiloomele narratiivi makrostruktuuri tasandil. Eelnevalt mudeldatud vahendamata narratiivi kasutatakse uurimismeetodina ka käesolevas töös.

### *Kakskeelsete laste jutustamisoskus*

Kakskeelsete laste uurijatel puudub ühtne seisukoht keelte (koos)mõjust lapse jutustamisoskusele. Mõned uurijad leiavad, et jutustamisoskus ühes keeles aitab kaasa

jutustamisoskuse omandamisele teises keeles, kuna lapsed on võimelised jutustuse komponente ühest keelest teise üle kandma (Iluz-Cohen & Walters, 2011). Samas märgivad Paradis (2010) ja Minami (2008), et kakskeelsed lapsed jäävad morfosüntaksi arengus ükskeelsetest maha, kuna neil on vaja omandada kahe keele morfoloogiline struktuur, aga morfoloogia omandamine on keelelisest sisendist otseselt sõltuv. See muudab keerulisemaks ja aeganõudvamaks ka jutustamisoskuse arengu.

Uurijate vahel ei ole üksmeelt ka selles, kas narratiivi makrostruktuuril ja mikrostruktuuril on omavahel seos või mitte (seda ka ükskeelsete laste osas). Mõned uurijad on arvamusel, et jutustamisoskuse ning keelevormide kasutamise vahel on kindel seos, kuna keelelised vormid on narratiivi tekke aluseks (Berman & Slobin, 1994; Jisa & Kern, 1995; Shapiro & Hudson, 1991), seega jutustamisoskusest tervikliku pildi saamiseks tuleks hinnata koos makro- ja mikrostruktuurinäitajaid (Soodla, 2009). Teised uurijad väidavad, et narratiivi kaks tasandit võivad areneda ka teineteisest sõltumatult paralleelselt (French & Nelson, 1985). Pearson (2002) uuris kakskeelsete hispaania - inglise laste narratiivide mikro- ja makrostruktuuri näitajaid ning võrdles tulemusi ükskeelsetega. Uurimusest järeldus, et gruppide vahel oli rohkem erinevusi keelelisel tasandil ning seda just kakskeelsete laste esimese ja teise keele siseselt, ning et keeltevahelisi ülekandeid täheldati ainult jutustamise osas ning ainult vähesel määral keelelisel tasemel.

Paljud uurijad on aga üksmeel selles, et kui kakskeelne laps on sünnist saadik kokku puutunud mõlema keelega, läbib tema kõne areng ükskeelse kõne arenguga samasuguseid tasemeid (Lanza, 1988; Hamers ja Blanc, 1989; Gass & Mackey, 2006; Meisel, 2006; Paradis, 2011, Tchirsheva, 2012). Tekstilooma alged ilmnevad lastel kahe – kolme aasta vanuses. Selle eelduseks on piisav sõnavara ja mitmekülgne lausemallide kasutus (Hallap, Padrik 2008). Sarnaselt ükskeelsele lapsele toimub simultaanse kakskeelsusega lapsel süntaksi omandamine ning sõnavara ja morfoloogia arenemine. Kakskeelsel lapsel on kaks keelt aktiveeritud ainult erinevatel tasemetel ja mängivad erinevat rolli ütluste koostamisel. Hallap (2006) märgib, et kakskeelsete laste kõnelooma eripära seisnebki selles, et ühe ja sama mõtte väljendamiseks tuleb eri keeltes valida erinevate sõnatähtenduste, grammatiliste konstruktsioonide ja ka hääldusaluse vahel.

Eelkoolieas toimub lapse kiire kognitiivne ja intellektuaalne areng, mis on tihedalt seotud kõne ja keele arenguga. Tekstilooma arengu märkimisväärne hüpe toimub viie-

kuue aasta vanuses seoses sisekõne kujunemise algusega ning mälu muutumisega juhtivaks psüühiliseks protsessiks, st et laps toetub jutustamisel mälu kogemustele ja lisaks on mälus olemas ka varasemalt kuulnud tekstide raamid. Viieaastased lapsed suudavad täiskasvanu abita luua oma kogemuse põhjal 3–5 lauselist teksti, kasutades peamiselt ahellauseid. Täiskasvanu abiga suudavad nad jutustada ka pildi, pildiseeria või kuulnud loo põhjal (Hallap, Padrik, 2008). Pildiseeria on teksti sisuliseks plaaniks, mis võimaldab pöörata laste tähelepanu mõtete järjestamisele, puuduva lüli leidmisele ja teema piiritlemisele (Karlep, 2003). Jutustamisoskuse aluseks on võime kasutada stsenaariume, mis toetuvad lapse enda kogemusele, olulist rolli mängib ka see, kui põnev(ad) on lapse jaoks jutu tegevus või tegelased (Zigeler, Mitchell & Currie 2005; Karlep, 2003). Iseseisva narratiivi loome on spontaanne ning annab parema ülevaate laste tekstiloomest (Liles, 1993).

Narratiivi terviklikkus on seotud lapse keeleliste oskustega, seega kakskeelsete laste narratiivi loome uurimine võimaldab infot saada laste oskuste kohta erinevatel keeletasanditel: sõnakasutuse, morfosüntaktiliste oskuste, diskursuse struktuuri ning kõnevoolavuse kohta. Narratiivi mikrostruktuuri uurimise seisukohalt on oluline mõista, et varajastel keele produtseerimise etappidel kasutavad kakskeelsed lapsed grammatikareegleid, mis on omased mõlemale keelele. Laps eristab mõlema keele grammatikat paralleelselt - diferentseerimine toimub korraga nii leksikaalsel kui ka grammatika tasemel, diferentseeritud on nii lapse aktiivne kui ka passiivne sõnavara (Tchirsheva, 2012). Hallapi (2006) järgi on keelespetsiifiline just kõneloomes see etapp, kus lapsel tuleb valida grammatilised konstruktsioonid, et väljendada erinevaid seoseid ja suhteid. Kakskeelsetel lastel võib esineda sõnavara, grammatikareeglite, sõnavormide ja sõnajärje ülekannet ühest keelest teise. Nicoladis, Palmer, Marentette (2007) ja Tchirsheva (2012) rõhutavad, et ilma keelte koosmõjuta on kakskeelsuse areng võimatu. Keeleteadlased eristavad positiivset ja negatiivset ülekannet. Positiivse ülekande puhul kasutatakse ühe keele struktuuri või reeglit teises keeles ja see on teisele keelele kohane. Positiivsel ülekandel on suurem roll tüpoloogiliselt sarnaste keelte omandamisel. Ülekannet, mis mõjutab kakskeelset arengut negatiivselt, nimetatakse interferentsiks. Interferentsi all mõistetakse vigu, mis tekivad kahe keele kontakteerumisel. Interferents sõltub keelte valdamise tasemest (Hallap, 1996). Hallapi järgi võib kakskeelsetel lastel esineda grammatilise interferentsi tõttu grammatilise normi rikkumist - kakskeelne

inimene kannab ühe keele sõnale või morfeemile üle teise keele sõna või morfeemi kasutamise reeglid ja funktsioonid, mis võibki esile kutsuda grammatilise normi rikkumise. Nooremas eas ei suuda laps nii hästi hoida mõlema keele morfoloogiareegleid lahus, kakskeelsete laste keeleline areng võtab lihtsalt rohkem aega ja vajab toetust (Paradis, 2010). Kahe grammatika eraldi arengust saab rääkida alles siis, kui peamised grammatika omandamise parameetrid ja keskmised ealised näitajad kasutamaks grammatilisi kategooriaid langevad kokku mõlemas keeles (Tchirsheva, 2012).

Narratiivi loome on lapse jaoks kognitiivselt keeruline. Ükskeelsete laste uurimused on näidanud, et 6-7a laste loodud juttudes domineerib veel kõrgeenenud situatiivsus ning puudub leksikaalne ja grammatiline täpsus, mis mõjutab jutustuse sidusust ja terviklikkust (Sedov, 2004). Arengu käigus muutuvad narratiivid keerukamaks nii struktuurilt kui ka sisult (Shapiro, Hudson, 1991). Sidus kõne on kui aken lapse keeleliste võimete juurde, mis võimaldab loomulikus ja samas keerukas kontekstis uurida laste keelekasutust.

Käesoleva töö eesmärgiks on kirjeldada 5-7-aastaste simultaansete kakskeelsete laste tekstiloomes oskusi eesti ja vene keeles pildiseeria järgi jutustades. Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Milline on kakskeelsete laste jutustuste sisu kvaliteet vene ja eesti keeles?
2. Milline on kakskeelsete laste jutustuste keelelise vormistuse tase vene ja eesti keeles?
3. Milline seos ilmneb jutustuste sisu ja vormi vahel nii ühe keele siseselt (vene keel, eesti keel) kui ka keelte vaheliselt?

## Metoodika

### *Katseisikud*

Uuringus osales 40 eakohase arenguga simultaanse kakskeelsusega last (24 tüdrukut ja 16 poissi) vanuses 4.8. kuni 7.5. Uuritavad kakskeelsed lapsed käisid erinevates eesti õppekeelelasteasutustes (Tallinna Paekaare, Tallinna Laagna Rukkilille, Tapa ja Loksa). Esialgsesse valimise kuulus 53 last, kellest 13 ei osutunud erinevatel põhjustel valimisse sobivaks (narratiivid olid mittehinnatavad või skoor 0, pikaajaline puudumine lasteaiast, kõnepuue). Valimisse võeti kakskeelsed koolieelikud, kes vastasid

lapsevanemate ja õpetajate hinnangul järgmistele kriteeriumitele: (a) kodus räägitakse lapsega sünnist saati regulaarselt nii eesti kui ka vene keelt; (b) laps käib eestikeelses lasteaias; (c) lapse vaimne areng on eakohane; (d) lapsel pole kõnepuuet. Laste jutustamisoskuse hindamiseks paluti lapsevanematelt kirjalikus vormis luba.

### *Mõõtevahendid ja protseduur*

Kakskeelsete laste jutustamisoskuse uurimiseks kasutati viieosalist pildiseeriat – “*Pallilugu*” (vt lisa 1). Narratiivide süžee ja tekstid koostasid Marika Padrik, Merit Hallap, Piret Soodla ja Kati Mäesaar. Pildiseeriad on joonistanud Jolana Laidma. Stiimuljutustusena kasutati 5-osalise pildiseeria alusel jutustatavat lugu “*Lumememmelugu*”, mis tõlgiti antud töö autori poolt vene keelde (vt lisa 2). Uuring viidi läbi iga lapsega individuaalselt – ruumis viibisid vaid uurija ja katseisik. Uurija istus lapse kõrval, asetas pildid ükshaaval lapse ette ning palus tal kuulata mudelina jutustust “*Lumememmelugu*” ja vaadata pildiseeriasse kuuluvaid pilte. Nimetatud lugu oli mudeliks vahendamata jutustusele “*Palliloo*” pildiseeria alusel (narratiivi uurimise täpne protseduur vt lisa 3). Lapse jutustamise jaoks asetas uurija lapse ette lauale palliloo seeria pildid ning palus need järjestada nii, et neist tekiks jutuke. Kui laps järjestas pildid valesti, pani uurija need ise õigesse järjekorda. Lapsele anti piltide vaatamiseks aega ning paluti jutustada nende järgi üks lugu. Uurija kohtus lapsega kahel korral: laps jutustas “*Palliloo*” pildiseeria alusel jutu eesti ja vene keeles, kahes keeles jutustamise vahe oli kolm nädalat. Kuna pooled lastest jutustasid esimesel korral vene keeles ja pooled eesti keeles, sai uurija esimesel korral arvestada laste keelesooviga. Laste jutustused lindistati diktofonile, hiljem transkribeeriti, toetudes suulise kõne transkribeerimise juhendile ja kodeeriti töö autori poolt (vt lisa 4).

### *Kodeerimine*

Laste jutustusi hinnati nii makro- kui ka mikrostruktuuri tasandil Narratiivi Hindamisskaala (edaspidi NHS) alusel, mille on koostanud Kati Mäesaar, Marika Padrik, Merit Hallap. Narratiivide kodeerimisel kasutati NHS-i (vt lisa 5), mille alusel hinnati jutustuste makro- ja mikrostruktuuri kategooriaid. Kokku hinnati iga jutustuse puhul seitset kategooriat (4 makro- ja 3 mikrostruktuuri tunnust). Iga kategooria puhul hinnati jutustust 1, 2 või 3 punktiga: 3 punktiga hinnatud jutustust saab nimetada kõrgema



taseme jutustuseks ehk tegemist on arenenud jutustusega, 2 punktiga hinnatud jutustust saab nimetada keskmise taseme jutustuseks ehk tegemist on areneva narratiiviga ja 1 punktiga hinnatud jutustust saab nimetada madala taseme jutustuseks ehk tegemist on arenemata narratiiviga. Laste jutustustes hinnati järgmisi kategooriaid:

I. Makrostruktuuri tasandil hinnati nelja kategooriat:

1. Sissejuhatus - hinnati tegevuse, tegelaste ja sündmuste toimumise koha ja/või aja nimetamist.
2. Episood (konflikt ja lahendus) - hinnati algatava sündmuse, tegevuse ja lahenduse väljatoomist ning nende väljatoomise põhjalikkust, st episoodi terviklikkust.
3. Kokkuvõte - hinnati sündmuse kokkuvõtmist – tegelaste sisemiste või väliste reaktsioonide mainimist loo lõpus.
4. Teemakohasus - arvestati narratiivis esitatud info vastavust teemale ning oluliste/ebaoluliste sündmuste eristumist, samuti sündmuste esitamist loogilises järgnevuses ning mõistmist takistavate mõttelünkade olemasolu või puudumist.

II. Mikrostruktuuri tasandil hinnati kolme kategooriat:

1. Viitamine - hinnati viitesuhete võrgustiku selgust ja arusaadavust, arvesse võeti asesõnade, asemäärsõnade ja sünonüümide kasutamist.
2. Siduvate vahendite kasutamine - hinnati erinevate sidendite kasutamist nii lausungite kui osalause ühendamiseks ning nende kasutamise varieeruvust.
3. Grammatiline õigsus - hinnati korrektsete/agrammatiliste lausungite kasutamist.

Laste jutustused hindas töö autor. Hinnangute usaldusväärsuse tagamiseks hindas kõiki jutustusi ka logopeed Külli Roht, osaliselt hindas jutustusi töö juhendaja Merit Hallap. Erimeelsustes jõuti kokkuleppele.

## Tulemused

Töös analüüsiti NHS-i alusel simultaansete vene - eesti kakskeelsete koolieelikute jutustuste makro- ja mikrostruktuurielemente. Kokku hinnati 40 kakskeelse lapse narratiivi eesti ja vene keeles. Uurimistööks püstitatud uurimisküsimustest lähtuvalt võrreldi kahes keeles laste jutustuste sisu kvaliteeti ja keelelise vormistuse taset ning uuriti, millised seosed

ilmnevad nii ühe keele siseselt (vene keel, eesti keel) kui ka keelte vaheliselt. Iga lapse jutustuses hinnati seitset kategooriat skaalal 1–3 punkti. Minimaalselt võis iga laps kummaski keeles jutustamise eest saada 7 ning maksimaalselt 21 punkti, sh makrostruktuuri eest minimaalselt 4 ja maksimaalselt 12 punkti ning mikrostruktuuri eest vastavalt 3 ja 9 punkti. Statistiliseks analüüsiks kasutati andmetöötlusprogrammi SPSS 20.0 ning jooniste ja tabelite kujundamiseks programmi MS Excel 2008. Iga kategooria kohta arvutati välja, mitu protsenti laste jutustustest sai 1 punkti (madal e ebaküps tase), 2 punkti (keskmine e arenev tase), 3 punkti (kõrgem e arenenud tase) antud kategoorias.

### *I Narratiivilooma tulemused makrostruktuuri tasandil*

Laste kahes keeles jutustatud narratiivi tulemuste võrdlemiseks kasutasin Wilcoxonit testi, st testi sõltuvatele mitteparameetrilistele andmetele (tabel 1).

Tabel 1. *Tulemuste erinevused laste mõlemas keeles jutustatud narratiivi makro- ja mikrostruktuuri kategooriate üldtulemuste alusel*

|                   | M    | SD    | min | Max |
|-------------------|------|-------|-----|-----|
| eestikeelne MAKRO | 7,60 | 1,722 | 4   | 12  |
| eestikeelne MIKRO | 4,58 | 1,059 | 3   | 7   |
| venekeelne MAKRO  | 7,95 | 1,880 | 4   | 12  |
| venekeelne MIKRO  | 5,25 | 1,354 | 3   | 9   |

*Märkus:* M - aritmeetiline keskmine; SD – standardhälve; min – minimaalne tulemus; max – maksimaalne tulemus.

Tabelist 1 nähtub, et kakskeelsed lapsed said parema tulemuse makrostruktuuri tasandil vene keeles. Wilcoxonit testi järgi ei olnud makrostruktuuri üldtulemus vene ja eesti keeles oluliselt erinev ( $Z = -1,240$ ;  $p = 0,215$ ). Kategooriate kaupa tulemusi võrreldes (vt tabel 2) ilmnes vene- ja eestikeelsetes jutustustes statistiliselt oluline erinevus ainult episoodi kategoorias.

Tabel 2. Mõlemas keeles jutustatud laste narratiivi makro- ja mikrostruktuuri kategooriate tulemused üksikute kategooriate alusel?

|   | VSISS -<br>ESSISS | VEPIS -<br>EEPIS | VLõPP -<br>ELõPP | VTEEMA -<br>ETEEMA | VVIIT -<br>EVIIT | VSID -<br>ESID | VGRAM -<br>EGRAM |
|---|-------------------|------------------|------------------|--------------------|------------------|----------------|------------------|
| Z | -1,069            | -2,668           | -1,734           | -,215              | -2,309           | -,577          | -3,900           |
| p | ,285              | ,008             | ,083             | ,830               | ,021             | ,564           | ,000             |

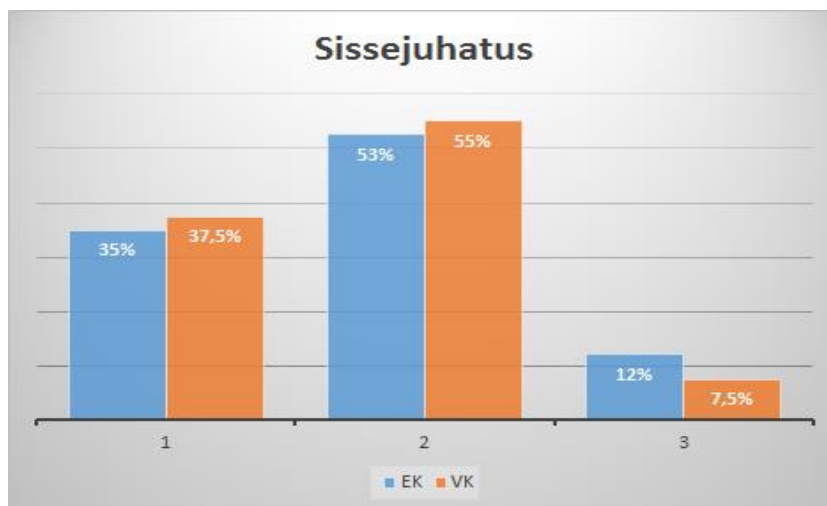
Märkus: Z - standardse normaaljaotuse statistik; olulised erinevused  $p < 0,05$ ;

SISS – sissejuhatus, EPIS – episood, LÕPP – kokkuvõte, TEEM – teemakohasus, VIIT – viitesuhete võrgustik, SID – siduvate vahendite kasutamine, GRAM – grammatiline õigsus; E- eestikeelne; V- venekeelne;

Järgnevalt kirjeldan koos näidetega laste jutustuste protsentuaalset jagunemist makrostruktuuri kategooriate (*sissejuhatus, episood, lõpp, teemaarendus*) eest saadud tulemuste alusel. Laste jutustuste jaotumist kolme tasandi vahel üksikute kategooriate kaupa illustreerivad joonised 1 - 4.

### Sissejuhatus

Esimesena analüüsisin sissejuhatuse kategooria osas laste jutustuste jaotumist kolme taseme vahel. Jooniselt 1 on näha, et mõlemas lasterühmas oli nii madala, keskmise kui ka kõrge tasemega jutustusi.



Joonis 1. Laste jutustuste jaotus sissejuhatuse kategoorias saadud punktide alusel.

*Märkus.* Siin ja edaspidi 1p – madal tase/ebaküps tase; 2p – keskmine tase/arenev tase; 3p – kõrgem tase/arenenud tase; EK – eestikeelne jutustus, VK – venekeelne jutustus.

Kõrge tasemega jutustuste osakaal sissejuhatuse kategoorias, kus nimetatud oli üks taustaelement (nt tegevus) ja tegelased, sündmuste koht või aeg, oli mõlema keele jutustustes küllaltki madal - eestikeelsete (edaspidi EK) jutustuste osas 12% ja venekeelsete (edaspidi VK) jutustuste osas 7,5 %. Kõrge tasemega EK jutustuste sissejuhatustes olid nimetatud mõlemad tegelased, sh tüdruk-tegelasel kasutas nime viis last. Taustaelementidest oli nimetatud aeg (*ükskord, elas kord*) ja tegevus, koha nimetas ainult üks laps, nt: *ükskord Marella läks õue mängima kutsuga palli*. Kõrge tasemega VK jutustuste sissejuhatustes olid nimetatud mõlemad tegelased, sh tüdruk-tegelase nime kasutas üks laps. Taustaelementidest nimetati aega ja tegevust, kuid kohta ei nimetanud ükski antud kategoorias kõrge taseme saanud lastest, nt: *жила-была девочка с собакой. они играли вместе в мячик*.

Keskmise taseme sissejuhatusele oli iseloomulik lisaks tegelastele ka tegevuse nimetamine, kuid mainimata jäeti tegevuse aeg ja koht. Mõlema keele narratiividest olid üle poole keskmisel tasemel. Ka keskmise taseme saanud lapsed kasutasid oma jutustustes tegelastel nimesid. Näide EK narratiivi keskmise taseme sissejuhatusest: *tüdruk ja Kippel mängisid palliga*. ja VK: *Машиа пош- пошла играть с собакой. / Тимму и Таня пошли играть в мячик..*

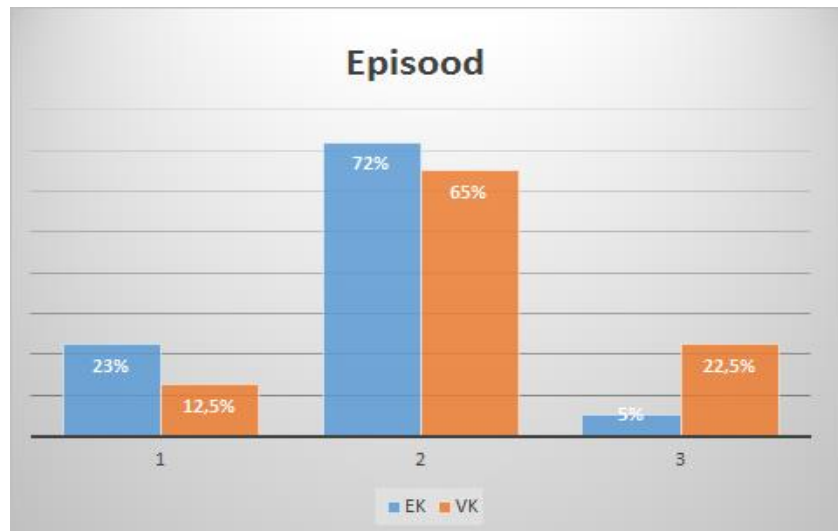
Madala tasemega jutustuste sissejuhatuse osakaal oli mõlemas keelerühmas ootamatult suur, st enamasti ei nimetatud tegevust, mõlemat tegelast ega ka taustakirjeldust. Madala taseme narratiivi EK jutustuse näide: *nad mängisid?* ja VK näide: *девочка бросила мячик*.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et sissejuhatuse on antud uuringus osalenud kakskeelsetel lastel mõlemas keeles areneval või ebaküpsel tasemel. Lapsed nimetavad tegelasi, tegevust, kuid ei nimeta sündmuse toimumise kohta, ehkki episoodis nimetavad mitmed lapsed koha, kuhu pall kukkus (*merre, jõkke, vette, järve*), millest kuulaja saab tuletada tegevuse toimumise koha.

#### *Episood (konflikt ja lahendus)*

Teisena vaatlesin laste jutustuste jagunemist mõlemas keeles episoodi kategooria eest saadud hinnangute alusel. Selles kategoorias hindasin episoodi terviklikkust -

struktuurilt kõige olulisemateks üksusteks episoodis peetakse käivitavat sündmust või sisemist vastust, eesmärgipärast tegevust ja tagajärge.



Joonis 2. Laste jutustuste jaotus episoodi kategoorias saadud punktide alusel

Joonisel 2 on kujutatud laste jutustuste jaotust episoodi kategoorias. Laste mõlema keele jutustustes esines nii madala, keskmise kui kõrgema tasemega jutustusi. Kõrgema tasemega jutustuste osakaal episoodi kategoorias oli suurem VK jutustuste osas. Narratiivides oli algatav sündmus, tegevus olukorra lahendamiseks ja lahendus kirjeldatud täpselt, episood on terviklik. Episoodi osas vastas kõrgemale tasemele nt järgnev VK narratiiv: *потом они они играли в мячик. но девочка закинула очень далеко - собачка не достала? девочка испугалась что мячик (---) мячик упал в море? собачка пошла достать мячик - она хотела обрадовать девочку. потом собака его достала?* Kõrgema taseme EK narratiivi episoodi näide: *Arjana kogemata viskas palli liiga kõrgele, et ta läks vee sisse. mh (...) koer hakkas ujuma ja ta ta leidis palli. (...) ta andis palli Arjanale..*

Käivitavast sündmusest tingitud tegelaste emotsioone kirjeldasid mõned lapsed oma VK jutustuses, nt: *собака посмотрела и девочка очень расстроенная./ девочка испугалась что мячик (---) мячик упал в море?/ а Таня смотрит а он не может утонуть?*, oma eestikeelses jutustuses lapsed tegelaste emotsioone ei kirjeldanud.

Mõlemas keelerühmas oli keskmise taseme jutustusi kõige rohkem. Neis narratiivides oli konflikt ja lahendus esitatud loogiliselt, kuid kirjeldatud osaliselt,

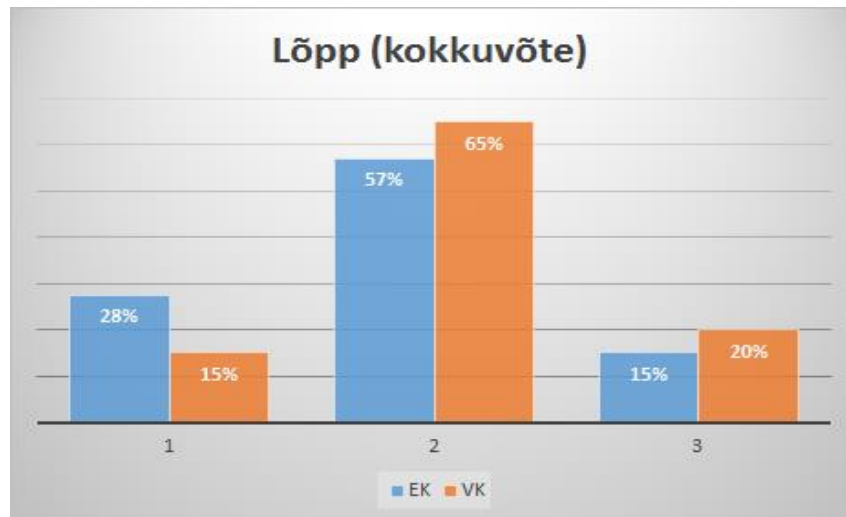
vähedetailselt, st et selgelt ei eristunud tegevus ja lahendus, puudus emotsioonide või reaktsioonide kirjeldus. Keskmise taseme EK narratiivi näide, kus episood on esitatud osaliselt: *pall läks vette. koer ujub ja palli võtab? pal- koer sai palli kätte? ja koer andis tüdrukule?* Keskmise taseme VK narratiivi näide episoodi kategoorias: *потом потом мячик упал в воду?/ собака попл- поплыла за мячиком?/ потом достала мячик.*

Episoodi kategoorias said lapsed mõlema keele jutustustes ka madalale tasemele vastavad punktid, EK jutustustes rohkem kui VK jutustustes. Neid jutustusi iseloomustab ainult pildil kujutatu nimetamine - laps ei too välja konflikti või lahendust. Sündmuste esitamist vales järjekorras, mis on iseloomulik madalale tasemele, minu poolt analüüsitud jutustustes ei esinenud. Näide madala taseme EK narratiivi esitusest episoodi osas: *pärast vette läks pall. pärast koer läks tooma. pärast nad ta andis tüdrukule?* ja näide madala taseme VK narratiivi esitusest: *потом бросил так высоко? потом упал. а потом собачка плавает? а потом несет ему (---)..* Lapsed nimetavad vaid pildil kujutatut, kuid ei lisa omalt poolt midagi sündmuse käigu kirjeldamisel.

Lühidalt võib öelda, et enamik lapsi koostas mõlemas keeles narratiive, mis sisaldasid vähemalt kolme struktuurilt kõige olulisemat jutugrammatika komponenti – käivitavat sündmust, eesmärgipärast tegevust ning tagajärge. Laste venekeelsetes jutustustes oli episood terviklikum võrreldes nende eestikeelsete jutustustega.

### *Lõpp(kokkuvõte)*

Kolmandana analüüsisin lõpu kategooria osa tulemusi, milles andsin punkte vastavalt sellele, kui terviklikult suutis laps jutu lõpetada ja kokku võtta mõlema tegelase tunded/reaktsioonid või pakkuda välja omalt poolt lahenduse, mida piltidel ei olnud.



Joonis 3. Laste jutustuste jaotus kokkuvõtte kategoorias saadud punktide alusel

Jooniselt 3 on näha, et kõrge tasemega jutustusi oli mõlemas keeles peaaegu sarnasel hulgal. Narratiivid oli selgelt lõpetatud, lapsed tõid loo lõpus välja mõlema tegelase reaktsioonid, nt VK jutustuses: (...) *потом они обнимали? сделали калли? и потом они пошли домой.* / nt EK jutustuses: *ja pärast tüdruk kallistas enda kutsut, et ta palli tõi temale..*

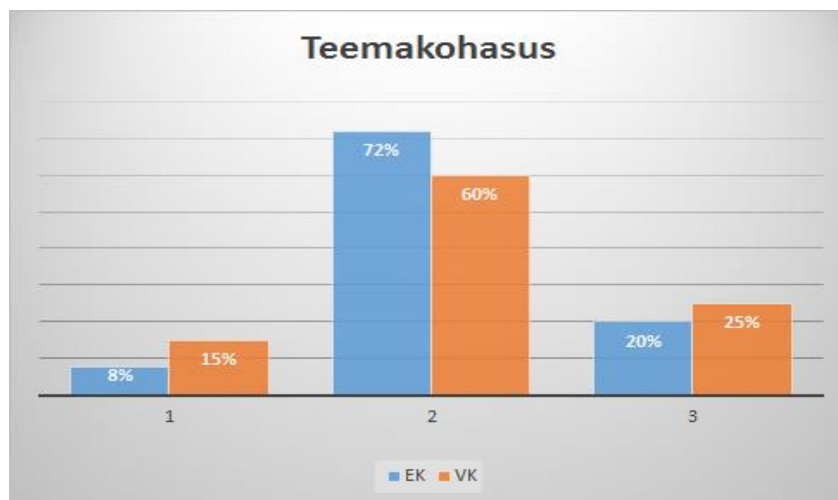
Lõpu kategoorias said rohkem kui pooled lapsed mõlema keele narratiivides keskmise taseme punktid. Keskmise taseme narratiivides puudub jutu kui terviku kokkuvõte, laps nimetas loo lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone / tegevust, või viitas tulemusele, mis on pildil kujutatud, nt VK jutustuses: *они обнимались, потом играли дальше.* / nt EK jutustuses: (...) *pärast need koos kallistasid..*

Ootamatult suur oli madala tasemega EK jutustuste osakaal antud kategoorias. Lõpu kategoorias puudub madalal tasemel kokkuvõte, jutt katkestatakse/lõpetatakse äkki, nii et kuulaja peab ise järel dama, et lugu on lõppenud. Madala taseme narratiivi EK jutustuse näide: *ja Darja teinud kalli.* ja sama kategooria VK jutustuse näide: *и и они обрадовались..*

Kokkuvõtteks võib öelda, et lõpu kategooria on enamuses antud uuringus osalenud kakskeelsetel lastel mõlemas keeles areneval tasemel. Jutustustel puudub jutu kui terviku kokkuvõte, vähe nimetatakse tegelaste reaktsioone ja tundeid.

*Teemakohasus ja teema arendamine*

Neljandana kirjeldan teemakohasuse kategooria tulemusi laste keelerühmade kaupa (joonis 4). Selles kategoorias jälgisin teemaarenduse, oluliste detailide märkamist ja rõhutamise oskust.



Joonis 4. Laste jutustuste jaotus teemakohasuse kategoorias saadud punktide alusel

Kõrge tasemega jutustuste osakaal antud kategoorias oli pisut suurem VK jutustuste osas. Näide kõrgema tasemega VK jutustusest: *Аряна с собачкой играли в мячик. вдруг Аряна нечаянно кинула мячик так далеко, что что он утонул (...) в воде в реке. Аряна попросила чтобы собачка попры- поплыла за ним? потом собачка поплыла за ним и поймала его. Аряна сказала - хорошая собачка, спасибо тебе?*. Antud näites on nimetatud kõik olulised detailid, jutustus areneb ja pilte nägemata on võimalik aru saada, mis loos juhtus. Kuigi jutustuse sissejuhatuses pole nimetatud aega ega kohta, kus sündmus toimub, mõistab kuulaja hiljem, et sündmus leidis aset vee ääres.

Üle poole mõlema keele jutustustest vastasid keskmisele tasemele, mis tähendab, et jutustused olid valdavalt teemakohased, sündmused on loogiliselt järjestatud, kuid teemaarendus on vähedetailne, lisatud on ebaolulisi detaile või rõhutatud vähemolulisi tegevusi. Näide keskmise taseme EK narratiivist: *ükskord Mari läks koos kutsuga mängima palli. siis (...) pall lendas vee peale. siis kutsu vaatas ja tema ujus koos selle palliga. tuli ta siis välja veest? ja siis Mari teda kallistas*. Näide keskmise taseme VK narratiivist: *мм (...) собачка и девочка играли в мячик. потом мячик (...) упал в воду*.



*потом собачка хотела спасти? но (---) тогда он утонул? потом девочка его спасла? и тогда мячик спас спа- спасла. и тогда они стали опять играть..*

Madala tasemega jutustuste osakaal oli VK jutustuste osas suurem kui EK jutustuste osas. Selliseid jutustusi on raske mõista, kuna olulist infot on ära jäetud, esinevad kordused ning teema ei arene edasi. Näide madala taseme EK narratiivist: *nad mängivasid palli. ja siis ta hüppas vette. ja ja ta läks hüppas ja läks sinna. ja ta annas tüdrukule ja ta selle (---) ja ta tegi kalli-kalli*. Näide madala taseme VK narratiivist: *они играли играли. потом бросил так высоко? потом упал. а потом собачка плавает? а потом несет ему (---). потом они счастливы?*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et lastele ei valmistanud kummaski keeles raskusi sündmuste esitamine loogilises järjekorras, nad märkasid olulisi detaile, jutustustes ei esinenud suuri mõttelünki, kuid teemaarendus oli paljudes jutustustes vähedetailne.

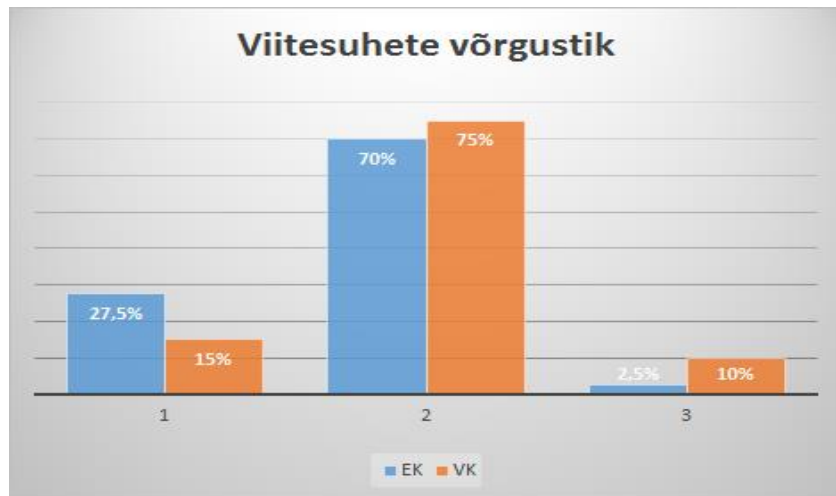
## II Narratiivilooma tulemused mikrostruktuuri tasandil

Tabelist 1 nähtub, et kakskeelsed lapsed said parema tulemuse mikrostruktuuri tasandil vene keeles. Wilcoxon'i testi järgi oli mikrostruktuuri üldtulemus vene ja eesti keeles statistiliselt oluliselt erinev ( $Z = -3,370$ ;  $p = 0,001$ ). Kategooriate kaupa tulemusi võrreldes (vt tabel 2) ilmneseid vene- ja eestikeelsetes jutustustes statistiliselt olulised erinevused viitamise ja grammatilise õigsuse kategoorias.

Järgnevalt kirjeldan koos näidetega laste jutustuste protsentuaalset jagunemist kolme tasandi vahel mikrostruktuuri kategooriate kaupa (*viitesuhete võrgustik, siduvate vahendite kasutamine, grammatiline õigsus ja keerukus*). Kirjeldusi illustreerivad joonised 5-7.

### *Viitesuhete võrgustik*

Viitamise kategoorias said lapsed punkte vastavalt sellele, kui selge ja ühemõtteliselt arusaadav oli jutus esinev viitesuhete võrgustik ning kas laps kasutas viitavaid asesõnu, asemaärsõnu ja sünonüüme kogu loo vältel. Jutustuste tulemused mõlemas keeles antud kategoorias (joonis 5) jagunesid kolme tasandi vahel ning peaaegu võrdselt kõrge tulemus saadi keskmisel tasemel.



Joonis 5. Laste jutustuste jaotus viitamise kategoorias saadud punktide alusel

Kõrge tasemega jutustuste osakaal antud kategoorias (joonis 5) oli mõlemas keelerühmas väga väike, EK sai kõrge taseme punktid ainult üks laps. Antud taseme VK jutustustes kasutasid lapsed loo tegelaste kohta erinevaid sõnu: *Лиза - она - девочка / собака - собачка - он/она - Куннел*. Arenenud taseme jutustustes oli viitesuhete võrgustik selge ja mõistetav kogu loo vältel. Näide VK narratiivi kõrgema taseme viitamisest: *жила-была Лиза. у нее была собака. однажды они играли в мячик и (...) мячик упал в озеро. собачка (...) прыгнула за ним в воду. она его достала и поплыла к девочке. потом девочка обняла свою собаку?*

Näide ainukese EK narratiivi kõrgema taseme viitamisest: *ükskord Arjana läks mängima koos oma koeraga palli. Arjana kogemata viskas palli li- liiga kõrgele, et ta läks vee (...) vee sisse. mh (...) koer hakkas ujuma ja ta ta leidis palli. (...) ta andis palli Arjanale. ja Arjana ütles: hea koer, aitäh sulle?*

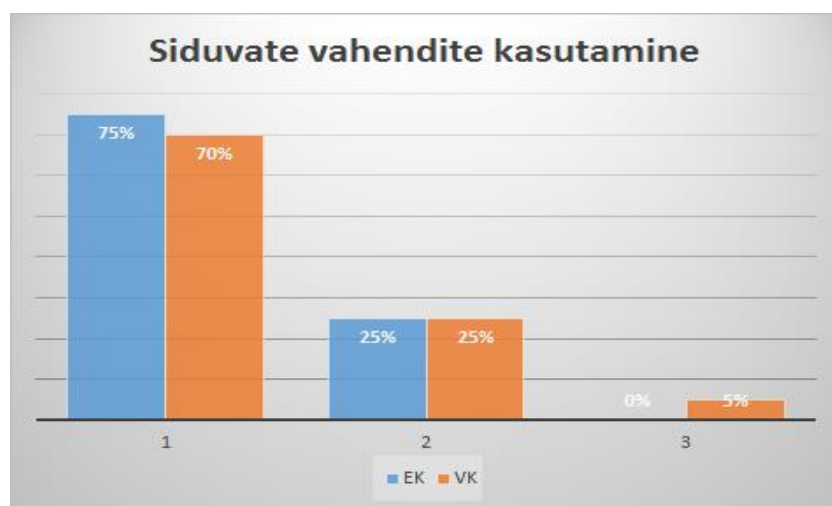
Keskmise taseme punktid antud kategoorias said narratiivid, kus viitamine ei olnud alati selge ja järjekindel ning ei kasutatud ka erinevaid samaviitelisi sõnu sidususe saavutamiseks. Mõlema keele jutustustes saadi peaaegu võrdne kõrge tulemus. Näide EK narratiivi keskmise taseme viitamisest: *(...) kui tüdruk mängis kutsuga siis nendel läks pall vette. ja siis kutsu läks vette, aga tüdruk arvas, et ta (...) ta ei saa palli kätte. ja ja pärast ta ikka sai? ja siis oli tüdrukul väga hea tuju? ja siis nad hakkasid jälle mängima..* Näide VK narratiivi keskmise taseme viitamisest: *собачка и девочка играли в мяч. девочка бросила мяч в озеро? и со- и собачка поплыла доставать. и собачка достала мячик? и потом (...) потом они обнимались..*

Madala taseme jutustuste osakaal antud kategoorias oli suurem EK jutustuste osas. Selle taseme jutustustele on iseloomulik asesõnadega liialdamine ja tegelastele mitte viitamine, mistõttu mõnikord on raske aru saada, kellest jutus räägitakse. Näide EK madala taseme narratiivi viitamisest: *nad mängivasid palli. ja siis ta hüppas vette. ja ja ta läks hüppas ja läks sinna. ja ta annas tüdrukule ja ta selle (---). ja ta tegi kalli-kalli..* Näide VK narratiivist: *они играли играли. потом бросил так высоко? потом упал. а потом собачка плавает? а потом несет ему (---). потом они счастливы?.*

### Siduvate vahendite kasutamine

Siduvate vahendite kategoorias hindasin nii lausungite kui osalause ühendamiseks kasutatud sidususevahendite (sidesõnad, koha- ja ajamäärsõnad, eri üldistusastmega sõnad, ellips) varieeruvust ning õigsust.

Jooniselt 6 on näha, et EK jutustuste osas puuduvad kõrge tasemega jutustused, VK jutustuste osas on neid ainult 5%.



Joonis 6. Laste jutustuste jaotus sidususe kategoorias saadud punktide alusel

Näide kõrgema tasemega VK jutustusest: *Аряна с собачкой играли в мячик. вдруг Аряна нечаянно кинула мячик так далеко, что что он утонул (...) в воде в реке. Аряна попросила чтобы собачка попры- поплыла за ним? потом собачка поплыла за ним и поймала его. Аряна сказала - хорошая собачка, спасибо тебе?.* Selles näites on osalause ühendamisel õigesti kasutatud erinevaid sidendeid, nt: eesmärki väljendavat sidendit *чтобы*, põhjust väljendavat sidendit *что* ning sidendit *и*.

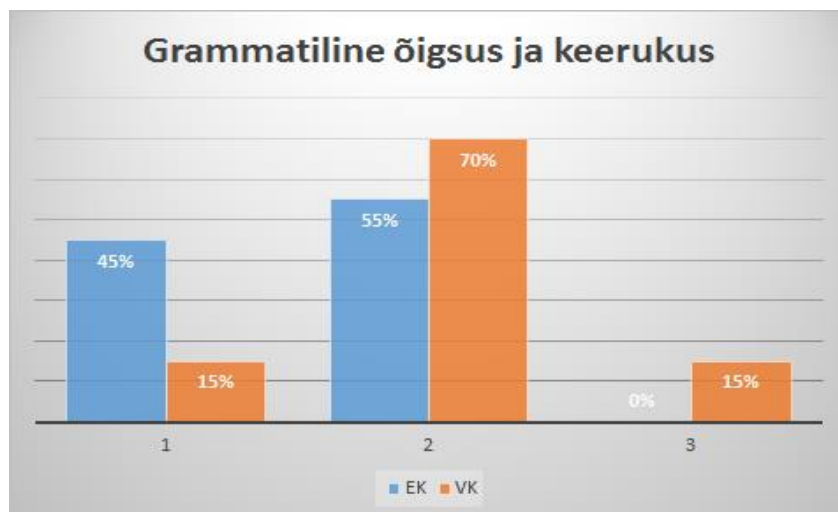
Keskmisele tasemele vastas veerand mõlema keelerühma tulemustest, st et lapsed kasutasid siduvaid vahendeid stereotüüpselt või eksisid sidendite kasutamisel.

Näide EK keskmisele tasemele vastavast narratiivist sidususe kategoorias: *ükskord Mari läks koos kutsuga mängima palli. siis (...) pall lendas vee peale. siis kutsu vaatas ja tema ujus koos selle palliga. tuli ta siis välja veest? ja siis Mari teda kallistas..* Lausungite ühendamiseks kasutati korduvaid ajalisi sidendeid *ja, siis, ja siis*. VK näide sama taseme jutustusest: *девочка и собачка играли с мячиком. тогда собачка не поймала его? и тогда мячик упал в озеро. тогда собачик хотел мячик. тогда собачик пошел в озеро плавать и достал этот мячик. и тогда девочка и собака обнимались.* Ka selles narratiivis on stereotüüpselt kasutatud sidendeid (*тогда, и тогда*).

Madalale tasemele vastavate jutustuste hulk oli ootamatult suur mõlemas keelerühmas. Sellele tasemele vastavates jutustustes ei kasuta lapsed sidendeid või kasutavad ainult üht tüüpi sidendeid (nt *siis*, või määrsõna *siin*). Näide EK madala tasemega hinnatud jutustusest: *nad mängisid palli. siis pall kukkus vette. ta ujus vete. ta tõi palli ära. ja nad kallistasid.* ja VK sama taseme jutustus: *девочка играет с мячиком. мячик упался на море. собака плавала она хотела достать мячик. собака достал мячик. собака даёт девочке. девочка и собака обнимались.* Antud jutustuses ei kasutanud laps lausungite ühendamiseks ühtegi sidendit.

### Grammatiline õigsus ja keerukus

Viimasena analüüsisin grammatilise õigsuse kategooria osas mõlemas keeles jutustatud narratiivide jaotumist kolme taseme vahel (joonis 7).



Joonis 7. Laste jutustuste jaotus grammatilise õigsuse kategoorias saadud punktide alusel

Kõrgele tasemele iseloomulikke grammatiliselt õigete liht- ja liitlausungite ning põimlause konstruktsioonide kasutamist esines ainult VK jutustustes. EK narratiivide hulgas grammatiliselt õigeid, kõrgele tasemele vastavaid jutustusi ei olnud. Näide kõrge taseme saanud VK jutustusest grammatilise õigsuse kategoorias: *жили-были собачка и девочка. потом они они играли в мячик, но девочка закинула очень дале- высоко - собачка не достала? девочка испугалась что мячик упал в море? девоч- собачка пошла достать мячик, она хотела обрадовать девочку. потом собака его достала? и все? потом девочка обняла свою собаку? и собака ее обняла.* Näitena toodud VK jutustuses on kasutatud lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele ka rindlause konstruktsioone. Esinevad mõned keelelised vääratused, mille laps ise parandab.

Keskmisele tasemele vastavate jutustuste osakaal antud kategoorias oli kõige suurem nii EK kui ka VK jutustuste osas. Narratiivides olid ülekaalus vähelaiendatud liht- ja ahellausungid. Näide keskmise taseme EK narratiivist: *Kristjan ja Tanja mängisid palli? pall lendas jõgesse? Kristjan läks jõgesse tooma? Kristjan tõi jõgest selle palli ära, andis Darinale. siis nad kallistasid ja elasid hästi..* Antud EK jutustuses kasutas laps vähelaiendatud liht- ja ahellauseid, eksis laadivaheldusega nimisõna kasutamisel (*jõgesse pro jõkke; jõgest pro jõest*).

Morfoloogilisi ja morfofonoloogilisi vigu esines enamuses EK jutustustes: nt vale sõnavormi kasutamine lausungis (*kukkus vees pro kukkus vette; andis pall tüdrukule pro andis palli tüdrukule; ta ujus vete pro ta ujus vees*) või tüvevead: (*läks püüda palli pro läks püüdma palli; tõstas palli ja annas Sarale pro tõstis palli ja andis Sarale; siis koer hüpanud vette pro siis koer hüppas vette*). Süntaktilistest vigadest esines tihemini vale sõnajärje kasutamist lauses (*tahtis seda võtta palli veest ära pro tahtis seda palli veest ära võtta; tuli ta siis välja veest pro siis tuli ta veest välja; koer vette hüppas ja ka palli võttis pro koer hüppas vette ja võttis palli*). Hindamisel arvestati, et suulises kõnes ongi sõnajärg vabam, esineb pause, kordusi ja parandusi, mida kirjalikus kõnes ei ole.

Sama taseme VK narratiivi näide: *они играли в мячик? мячик упал в воду? собачка хотела отнять мячик? и он и и они моло- и он молодец - тащил из воды*

*мячик. (...) потом они обнимали? сделали калли? и потом они пошли домой..* Laps kasutas oma jutustuses vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid. Vale sõnavormi kasutamist (*вышла из море* pro *вышла из моря*) või tüvevigu (*собака идил мячиком* pro *собака пошла /поплыла за мячиком*) ja vale sõnajärje kasutamist (*мячик достала собака* pro *собака достала мячик*) esines VK jutustustes harva.

Madala tasemega jutustusi iseloomustab valdavalt baaslausungite, ahellausete ning agrammatiliste baas- ja vähelaiendatud lihtlausete kasutamine. Selle taseme jutustustes esines mitmeid süntaktilisi, morfoloogilisi ja morfofonoloogilisi vigu. Ligikaudu pooltes eestikeelsetes jutustustes oli kasutatud agrammatilisi baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid. Näide EK madala taseme narratiivist, mis koosneb valdavalt agrammatilistest lausungitest: *(...) mängisid praegult? siis pall uppus. koer tuleb jõuab. siis tuleb tagasi. siis siis annab tüdrukule kõik. siis nad edasi mängivad.* Näide madala taseme VK narratiivist: *они играли играли. потом бросил так высоко? потом упал. а потом собачка плавает? а потом несет ему (---). потом они счастливы?*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kakskeelsete laste VK jutustused olid märkimisväärsel määral grammatiliselt korrektsemad kui EK jutustused.

### III Narratiivi kategooriate vahelised seosed

Jutustuse komponentide omavahelise seose analüüsiks arvutasin Spearman'i korrelatsioonikordaja  $\rho$  (loe roo), kuna astakorrelatsioon eeldab järjestikaskaalat ja ei eelda normaaljaotust. Tugevaks seoseks loeti seos, mille korral  $\rho > 0.7$ ; mõõdukaks  $0.7 > \rho > 0.3$  ja nõrgaks seoseks  $\rho < 0.3$  (Tähtinen, 1993).

Eestikeelsete jutustuste makro- ja mikrostruktuuri kategooriate vahel (tabel 3) ilmnes kõige tugevam seos sissejuhatuse ja grammatilise õigsuse kategooria ( $\rho = ,550$ ), episoodi ja viitesuhete kategooria ( $\rho = ,527$ ), sissejuhatuse ja viitesuhete kategooria ( $\rho = ,461$ ) ning lõpu ja grammatilise õigsuse kategooriate ( $\rho = ,429$ ) vahel. Ülejäänud kategooriate vahel ilmneseid nõrgad kuni mõõdukad seosed.

Tabel 3. Eesti keeles jutustatud narratiivi kategooriate vahelised seosed väljendatuna Spearman'i korrelatsioonikordajaga

|                |        | ESSISS | EEPIS  | ELÖPP  | ETEEMA | EVIT | ESID   | EGRAM |
|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|------|--------|-------|
| Spearman's rho | ESSISS |        |        |        |        |      |        |       |
|                | EEPIS  | ,503** |        |        |        |      |        |       |
|                | ELÖPP  | ,343*  | ,375*  |        |        |      |        |       |
|                | ETEEMA | ,229   | ,472** | ,455** |        |      |        |       |
|                | EVIT   | ,461** | ,527** | ,263   | ,419** |      |        |       |
|                | ESID   | ,261   | ,078   | ,408** | ,289   | ,185 |        |       |
|                | EGRAM  | ,550** | ,285   | ,429** | ,415** | ,254 | ,445** |       |

Märkus: Statistilised olulised seosed \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

Laste venekeelsete jutustuste makro- ja mikrostruktuuri kategooriate vahel (tabel 4) ilmnes mõõdukas statistiliselt oluline seos kõigi kategooriate vahel, neist kõige tugevam seos oli grammatilise õigsuse ja teemakohasuse ( $p = ,687$ ), episoodi ja sidususe ( $p = ,593$ ) ning episoodi ja grammatilise õigsuse kategooriate ( $p = ,587$ ) vahel.

Tabel 4. Vene keeles jutustatud narratiivi kategooriate vahelised seosed väljendatuna Spearman'i korrelatsioonikordajaga

|                |        | VSISS  | VEPIS  | VLÖPP  | VTEEMA | VVIT   | VSID   | VGRAM |
|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Spearman's rho | VSISS  |        |        |        |        |        |        |       |
|                | VEPIS  | ,493** |        |        |        |        |        |       |
|                | VLÖPP  | ,327*  | ,288   |        |        |        |        |       |
|                | VTEEMA | ,532** | ,666** | ,456** |        |        |        |       |
|                | VVIT   | ,518** | ,444** | ,255   | ,579** |        |        |       |
|                | VSID   | ,572** | ,593** | ,450** | ,552** | ,431** |        |       |
|                | VGRAM  | ,491** | ,587** | ,407** | ,687** | ,566** | ,587** |       |

Märkus: Statistilised olulised seosed \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

Eesti- ja venekeelsete jutustuste (tabel 5) makrostruktuuri kategooriate vahel ilmnes mõõdukas statistiliselt oluline seos mõlema keele sissejuhatuse ( $p = ,621$ ), E episoodi ja V teemakohasuse ( $p = ,614$ ) ning V teemakohasuse ja E sissejuhatuse ( $p = ,456$ ) kategooriate vahel.

Tabel 5. Laste mõlemas keeles jutustatud narratiivi makrostruktuuri kategooriate vahelised seosed väljendatuna Spearman'i korrelatsioonikordajaga

|                |        | ESSS   | EEPIS  | ELÕPP  | ETEEMA | VSISS  | VEPIS  | VLÕPP  | VTEEMA |
|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Spearman's rho | ESSS   |        |        |        |        |        |        |        |        |
|                | EEPIS  | ,503** |        |        |        |        |        |        |        |
|                | ELÕPP  | ,343*  | ,375*  |        |        |        |        |        |        |
|                | ETEEMA | ,229   | ,472** | ,455** |        |        |        |        |        |
|                | VSISS  | ,621** | ,398*  | ,276   | ,201   |        |        |        |        |
|                | VEPIS  | ,164   | ,392*  | ,034   | ,129   | ,493** |        |        |        |
|                | VLÕPP  | ,395*  | ,266   | ,276   | ,240   | ,327*  | ,288   |        |        |
|                | VTEEMA | ,456** | ,614** | ,098   | ,205   | ,532** | ,666** | ,456** |        |

Märkus: Statistilised olulised seosed \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

Eesti- ja venekeelsete jutustuste mikrostruktuuri (tabel 6) kategooriate vahel ilmnes mõõdukas statistiliselt oluline seos mõlema keele viitamise ( $p = ,450$ ), grammatilise õigsuse ( $p = ,436$ ) ja sidususe ( $p = ,401$ ) kategooriate vahel ning EK grammatilise õigsuse ja VK sidususe ( $p = ,447$ ) kategooriate vahel.

Tabel 6. Laste mõlemas keeles jutustatud narratiivi mikrostruktuuri kategooriate vahelised seosed väljendatuna Spearman'i korrelatsioonikordajaga

|                |       | EVIT   | ESID   | EGRAM  | VIIT   | VSID   | VGRAM |
|----------------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Spearman's rho | EVIT  |        |        |        |        |        |       |
|                | ESID  | ,185   |        |        |        |        |       |
|                | EGRAM | ,254   | ,445** |        |        |        |       |
|                | VIIT  | ,450** | ,166   | ,310   |        |        |       |
|                | VSID  | ,327*  | ,401*  | ,447** | ,431** |        |       |
|                | VGRAM | ,354*  | ,241   | ,436** | ,566** | ,587** |       |

Märkus: Statistilised olulised seosed \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

Koondtulemustest (tabel 7) nähtub, et mõlemas keeles jutustatud narratiivide makrostruktuuri ( $p = ,499$ ) ja mikrostruktuuri ( $p = ,521$ ) üldtulemuste vahel ilmnes keskmise tugevusega samasuunaline statistiliselt oluline seos ( $p < 0,05$ ), mis tähendab, et lapsed, kes saavutasid hea tulemuse eestikeelses jutustuses, saavutasid hea tulemuse ka venekeelses jutustuses.



Tabel 7. Laste mõlemas keeles jutustatud narratiivi kategooriate üldtulemuste vahelised seosed väljendatuna Spearman'i korrelatsioonikordajaga

|                |        | EMAKRO | EMIKRO | VMAKRO | VMIKRO |
|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Spearman's rho | EMAKRO |        |        |        |        |
|                | EMIKRO | ,667** |        |        |        |
|                | VMAKRO | ,499** | ,508** |        |        |
|                | VMIKRO | ,534** | ,521** | ,718** |        |

Märkus: Statistilised olulised seosed \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

Kokkuvõtteks võib öelda, et tugev statistiliselt oluline seos avaldus laste venekeelsete jutustuste makro- ja mikrostruktuuri üldtulemuse vahel, eesti keeles jutustatud narratiivi makro- ja mikrostruktuuri vahel ilmnes mõõdukas statistiliselt oluline seos.

### Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli kirjeldada 5 - 7-a simultaansete kakskeelsete laste tekstiloomes oskusi eesti ja vene keeles pildiseeria järgi jutustades. Kõneloomes protsessi oluline väljund on sidusa teksti loome ning sidusa kõne arendamine koolieelses eas on tähtis kooliks ettevalmistamisel (Browne, 2001). Iseseisva narratiivi loome annab hea ülevaate lapse tekstiloomes oskusest (Liles, 1993) ning infot lapse keelekasutuse ja keelelise arengu kohta. Mitmetes uurimustes on leitud, et mida nooremalt inimene teise keele keskkonda satub, seda paremini ta vastava keele omandab (Jia, Gisela; Fuse, Akiko, 2007; Taura & Taura, 2012; Tchirsheva, 2012).

Töös uuriti eelnevalt mudeldatud vahendamata jutustuse "Pallilugu" abil kakskeelsete laste jutustamisoskust eesti ja vene keeles ning võrreldi mõlemas keeles jutustatud narratiivi makro- ja mikrostruktuuri kategooriaid. Hindamiseks kasutati Narratiivi Hindamisskaalat (NHS), milles on arvestatud nii jutugrammatika komponente (Glenn, Stein., 1979), narratiivi semantilist terviklikkust kui ka siduvate vahendite kasutamist, viitamist ning teksti grammatilist õigsust ja keerukust.

Kuigi uurijate vahel ei ole üksmeelt selles, kas kakskeelsete laste narratiivi makro- ja mikrostruktuuril on omavahel seos või mitte (seda ka ükskeelsete laste osas),

toetuti antud uurimuses väitele, et makrostruktuuri ning keelevormide kasutamise vahel on kindel seos, kuna keelelised vormid on narratiivi tekke aluseks (Berman & Slobin, 1994; Jisa & Kern, 1995; Shapiro & Hudson, 1991) ning võrreldi narratiivide makro- ja mikrostruktuurinäitajaid koos, et saada laste jutustamisoskusest terviklikum pilt.

Uurimustulemuste põhjal saab teavet uuringusse kaasatud simultaansete kakskeelsete laste jutustamisoskuse, sh juttude sisu kvaliteedi ja keelelise vormistuse taseme kohta laste mõlemas keeles, samuti tekstilooma osaoskuste (st makro- ja mikrostruktuuri allkategoriate) kohta, mis valmistavad lastele raskusi ühes või teises keeles.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli kirjeldada, milline on kakskeelsete laste jutustuste sisu kvaliteet vene ja eesti keeles

Sisu kvaliteedi hindamiseks analüüsiti NHS järgi laste jutustuste makrostruktuuri. Uurimuse tulemused näitasid, et kakskeelsed lapsed said makrostruktuuri tasandil parema tulemuse vene keeles. Makrostruktuuri üldtulemuste vahel vene ja eesti keeles statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud, mis annab alust arvata, et kakskeelsete laste jutustused on makrostruktuuri tasemelt võrdsed. Kategoriate kaupa tulemusi võrreldes ilmnes vene- ja eestikeelsetes jutustustes statistiliselt oluline erinevus ainult episoodi kategorias. Ka kirjandusest on teada, et jutustamisoskus ühes keeles aitab kaasa jutustamisoskuse omandamisele teises keeles, kuna lapsed on võimelised jutustuse komponente ühest keelest teise üle kandma (Iluz-Cohen & Walters, 2011).

Uurides narratiivi makrostruktuuri kategoriate jaotumist kolme tasandi vahel, st kõrge, keskmine ja madal tase, selgus, et mõlemas keeles jutustatud narratiivid jagunesid küllaltki sarnaselt. Laste narratiivi makrostruktuuri kõigi nelja kategooria kohta võib öelda, et kõige rohkem oli arenevale ehk keskmisele tasemele vastavaid jutustusi ja seda mõlemas keeles. Kõrgemal tasemel said lapsed VK jutustustes parema tulemuse episoodi, lõpu ja teemakohasuse kategoriates, sissejuhatuse kategorias oli parem tulemus EK jutustustes. Sellest võib järeldada, et laste VK jutustustes oli episood terviklikum, võrreldes nende EK jutustustega.

Keskmisel tasemel olid mõlemas keeles jutustatud narratiivi tulemused kõige sarnasemad - EK jutustustes saadi pisut parem tulemus episoodi ja teemakohasuse kategoriates, VK jutustustes aga sissejuhatuse ja lõpu kategoriates. Episoodi kategooria tulemuste kohta võib öelda, et enamik lapsi koostas mõlemas keeles narratiive, mis

sisaldasid vähemalt kolme struktuurilt kõige olulisemat jutugrammatika komponenti – käivitavat sündmust, eesmärgipärast tegevust ning tagajärge. Kuigi sündmuste ajaline järjestus on laste jaoks kognitiivselt keeruline, kuna see nõuab, et laps suudaks liikuda sündmustes edasi ja/või tagasi, võib öelda, et jõukohase materjali korral ei valmista uuritud vanuses lastele raskusi põhjus-tagajärg seose esitamine.

Sissejuhatuse kategoorias oli ootamatu madala taseme jutustuste võrdlemisi suur osakaal mõlemas keelerühmas, st et narratiiv algas ilma sissejuhatava lauseta või ei nimetatud loo tegelasi. Madalale tasemele vastavaid lõpetamata episoodi, kus puudusid viited algatavale sündmusele ja tegelaste sisemistele plaanidele, oli rohkem EK jutustuste hulgas.

Lõpu kategoorias said lapsed VK jutustustes parema tulemuse, EK jutustustes puudus sageli jutu kui terviku kokkuvõte, vähe nimetati tegelaste reaktsioone ja tundeid. Teemakohasuse kategoorias oli enamus mõlemas keeles jutustatud narratiive kas areneval või arenenud tasemel, mis tähendab, et jutustused olid valdavalt teemakohased, sündmused loogiliselt järjestatud, suuri mõttelünki ei esinenud, kuid teemaarendus oli vähedetailne. Teemakohasuse kategoorias olid lapsed edukamad EK jutustustes.

Kuna kõrgele tasemele vastavaid jutustusi oli VK narratiivide hulgas rohkem, võib väita, et vene keeles jutustatud laste narratiivid olid rohkem terviklikumad kui nende EK jutustused.

Teiseks uurimisküsimuseks oli kirjeldada, milline on kakskeelsete laste jutustuste keelelise vormistuse tase vene ja eesti keeles

Antud uurimuse põhjal selgus, et kakskeelsed lapsed said parema tulemuse mikrostruktuuri tasandil vene keeles. Mikrostruktuuri üldtulemuste vahel vene ja eesti keeles ilmnis statistiliselt oluline erinevus, mis näitab, et kakskeelsete laste venekeelsed jutustused olid sidusamad ja keeleliselt keerukamad ning grammatiliselt õigemad kui nende eestikeelsed jutustused. Statistiliselt oluline erinevus kahe keele jutustustes ilmnis mikrostruktuuri allkategooriatest viitamise ja grammatilise õigsuse kategoorias.

Tulemused on kooskõlas ka kirjanduse andmetega selle kohta, et kakskeelsed lapsed jäävad morfosüntaksi arengus ükskeelsetest maha, kuna neil on vaja omandada kahe keele morfoloogiline struktuur, aga morfoloogia omandamine on keelelisest sisendist otseselt sõltuv (Paradis, 2010; Minami, 2008). See muudab keerulisemaks ja aeganõudvamaks ka jutustamisoskuse arengu.

Üksikute kategooriate võrdlemisel selgus, et viitamise kategooria on uuringus osalenud kakskeelsete laste mõlema keele jutustustes areneval tasemel, kuna antud kategoorias sai enamus lapsi võrdselt kõrge tulemuse. Nimetatud taseme narratiivides ei olnud viitamine alati selge ja järjekindel ning ei kasutatud ka erinevaid samaviitelisi sõnu sidususe saavutamiseks. Kui EK jutustuste hulgas oli rohkem madalale tasemele vastavaid jutustusi, siis kõrgema taseme hulgas oli rohkem VK jutustusi. Uurija arvates olid VK jutustustes viitesuhted kergemini mõistetavad, kuna vene keeles näitab isikuline asesõna sugu (*она/у нее/ей; он/у него/его*) ja kuulajal ei ole raske arvata, kes mingit tegevust sooritab. Kirjandusest on teada, et leksikaalsetest vahenditest kasutavad lapsed koolieelses eas otsest kordust, sünonüüme/antonüüme, eri üldistusastmetega sõnu (hüperonüüme), asesõnu, määr- ja arvsõnu.

Siduvate vahendite kategoorias oli madalale tasemele vastavaid narratiive mõlemas keeles jutustatud kõige suuremal määral, keskmisele tasemele vastas jutustustest veerand. EK jutustuste hulgas puudusid kõrgema taseme jutustused, vene keeles jutustades said kaks last antud kategoorias kõrgema taseme, seega siduvate vahendite kasutamine valmistas lastele raskusi mõlemas keeles. Madala taseme jutustusi iseloomustas ühte tüüpi sidendite kasutamine või sidendite puudumine lausungite seostamisel. Mõlemas keeles jutustatud narratiivide sidususe ja grammatilise õigsuse/keerukuse kategooriate vahel ilmnes mõõdukas statistiliselt oluline seos, mis näitab nimetatud osaoskuse vähest arengut nii vene kui eesti keeles jutustamisel. Et parandada laste tekstiloome oskusi, on lasteaias vaja kindlasti rohkem tähelepanu pöörata siduvate vahendite kasutamise õpetamisele.

Grammatilise õigsuse ja keerukuse kategooria tulemused oli uuringusse kaasatud kakskeelsetel lastel arenemata ja areneval tasemel. Kõrgele tasemele iseloomulikke grammatiliselt õigete liht- ja liitlausungite ning põimlause konstruktsioonide kasutamist esines ainult VK jutustustes. Keskmisele ehk arenevale tasemele vastas antud kategoorias VK jutustustest peaaegu kolmveerand ja EK jutustustest pool, nendes narratiivides olid ülekaalus vähelaiendatud liht- ja ahellausungid. EK narratiivide hulgas grammatiliselt õigeid jutustusi ei olnud. Ligikaudu pooltes eestikeelsetes jutustustes olid baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid agrammatilised, morfoloogilisi ja morfofonoloogilisi vigu esines enamuses EK jutustustes. Ehkki hindamisel arvestati suulises kõnes vabama sõnajärje kasutamist, esines EK jutustustes süntaktilistest vigadest enim just vale

sõnajärje kasutamist. Töö tulemuste analüüs kinnitab kirjanduse andmeid selle kohta, et nooremas eas ei suuda lapsed nii hästi hoida mõlema keele morfoloogiareegleid lahus, kakskeelsete laste keeleline areng võtab rohkem aega ja vajab toetust (Paradis, 2010). Töö tulemustest saab järeldada, et antud uurimuses osalenud kakskeelsete laste VK jutustused olid grammatiliselt korrektsemad kui EK jutustused.

Kolmandaks uurimisküsimuseks oli kirjeldada, milline seos ilmneb jutustuste sisu ja vormi vahel nii ühe keele siseselt (vene keel, eesti keel) kui ka keelte vaheliselt

Antud töö tulemused kinnitavad kirjanduse andmeid selle kohta, et kakskeelsete laste narratiivi makro- ja mikrostruktuuril on omavahel seos, st et jutu sisu ning keelevormide kasutamise vahel on seos, kuna keelelised vormid on narratiivi tekke aluseks (Shapiro & Hudson, 1991). Tulemused on kooskõlas ka kirjanduse andmetega selle kohta, et kakskeelsete laste kahe keele narratiivides on rohkem erinevusi keelelisel tasemel ning seda just kakskeelsete esimese ja teise keele vahel (Pearson, 2002), sest kakskeelsetel lastel võib esineda sõnavara, grammatikareeglite, sõnavormide ja sõnajärje ülekannet ühest keelest teise (Nicoladis, Palmer, Marentette, 2007; Tchirsheva, 2012).

Eestikeelsete jutustuste makro- ja mikrostruktuuri üldtulemuste vahel ilmnes mõõdukas statistiliselt oluline seos, kategooriate omavahelises võrdluses ilmnes kõige tugevam seos sissejuhatuse ja grammatilise õigsuse, viitesuhete ja episoodi ning sissejuhatuse ja viitesuhete kategooriate vahel. Tulemuste põhjal saab väita, et lapsed, kelle jutustustes oli selge ja arusaadav viitamine, suutsid luua ka terviklikuma episoodi struktuuri ning jutustused, kus esines suurel hulgal grammatilisi vigu, olid ka sisult vähem mõistetavad ja vähem terviklikumad.

Venekeelsete jutustuste makro- ja mikrostruktuuri üldtulemuste vahel ilmnes tugev statistiliselt oluline seos, kategooriate omavahelises võrdluses avaldus kõige tugevam seos grammatilise õigsuse ja teemakohasuse, episoodi ja sidususe ning episoodi ja grammatilise õigsuse kategooriate vahel. Seega, makrostruktuuri tasandil rohkem olulist infot sisaldavates jutustustes oli kasutatud erinevaid sidususe vahendeid ja jutustused olid ka grammatiliselt õigemad ja keerulisema struktuuriga, ja vastupidi, nõrk jutustamisoskus on seotud nõrga tulemusega mõlemal tasandil. Vaid üksikud kategooriate vahelised seosed olid nõrgad, mis kinnitab ka Soodla et al.,(2009) andmeid selle kohta, et narratiivi makro- ja mikrostruktuurinäitajad on omavahel seotud.

Laste eesti- ja venekeelsete jutustuste makrostruktuuri üldtulemuste vahel ilmnes mõõdukas statistiliselt oluline seos. Ka üksikute kategooriate - mõlema keele sissejuhatuse, episoodi ja teemakohasuse, teemakohasuse ja sissejuhatuse ning lõpu ja sissejuhatuse kategooriate vaheline seos oli statistiliselt oluline.

Laste eesti- ja venekeelsete jutustuste mikrostruktuuri üldtulemuste vahel avaldus samuti mõõdukas statistiliselt oluline seos, samuti üksikute kategooriate - mõlema keele viitamiste, grammatilise õigsuse ja sidususe ning mõlema keele grammatilise õigsuse kategooriate vaheline seos oli statistiliselt oluline. Ka kirjandusest selgus, et keeltevaheline tasakaal võib eri arenguetappidel vahelduda, see on sügavalt individuaalne protsess (Fantini, 1985), ning et kahe keele grammatika eraldi arengust saab rääkida alles siis, kui peamised grammatilised kategooriad ja keskmised ealised näitajad langevad kokku mõlemas keeles (Tchirsheva, 2012).

Antud magistritöös uuriti kakskeelsete laste jutustamisoskust mõlemas lapse poolt kõneldavas keeles. Siiani on Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna lõputööde uurimused käsitlenud laste tekstiloomet oskusi ainult eesti keeles. Just simultaansete kakskeelsete mõlemas keeles jutustatud narratiivide hindamise põhjal saab olulist infot kakskeelsete laste kõne arengu kohta, sh ka keelte vastastikuse mõju kohta nii kõne arengu kui kõneloomet protsessis. Simultaansed kakskeelsed lapsed on eelisseisundis võrreldes teist keelt suksessiivselt omandavate kakskeelsete lastega, sest nad peavad varakult opereerima kahe keele vahel, mis soodustab kognitiivset arengut ja aktiveerib lapse metakeelelise tegevuse. Tulemustest võib järeldada, et mida kõrgem on lapse keelelise arengu tase, seda parem on ka tema jutustamisoskus. Laste kakskeelsuse omandamisel mängivad olulist rolli samuti laste individuaalsed erinevused (kognitiivne stiil, keeleline võimekus, motivatsioon) (Gass & Mackey, 2006). Töö teema on huvitav ja kindlasti tuleks kakskeelsete laste uurimist jätkata ja tulemuste usaldusväärsust kontrollida suuremal kakskeelsete laste valimil. Arvestada võiks rohkem laste vanuselist jaotust, sest uuringutes on leitud, et erinevalt 5-a. lastest on 6-a. laste jutustustes näiteks viitesuhete võrgustik selgem ja arusaadavam ning vähem liialdatakse asesõnadega. Samuti võiks NHS kõrval kaaluda ka teisi makro- ja mikrostruktuuri hindamisviise (nt makrostruktuuri puhul jutustatud propositsioonide analüüsi, mikrostruktuuri puhul liitlausungite osakaalu, grammatiliste vigade põhjalikum analüüsi). Vene - eesti kakskeelsete laste tekstiloomet uurimine pakub selleks põnevaid võimalusi. Antud töö

usaldusväärsust tõstis kindlasti laste jutustuste hindamine mitme hindaja poolt, sest jutustuste kodeerimine on subjektiivne, erimeelsuste tekkimine on loomulik, aga nende lahendamine tõstab kogu uurimistulemuse usaldusväärsust.

### **Tänu sõnad**

Täna oma juhendajat TÜ õppejõud Merit Hallapit mõistva ja toetava suhtumise eest tööprotsessis. Täna ka logopeed Külli Rohti abi eest narratiivide hindamisel.

### **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

*Allkiri*

*Kuupäev*



## Kasutatud kirjandus

- Berman, R., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blum-Kulka, S. (1993). You gotta know how to tell a story: Telling, tales, and tellers in American and Israeli narrative events at dinner. *Language in Society*, 22, 361-402
- Browne, A. (2001). *Developing Language and Literacy* 3-8. London: Paul Chapman Publishing.
- Cacciatore, R., Koiso-Kanttila, S. (2009). *Päästke poisid*. Tallinn: Kirjastus Varrak.
- Fantini, A. (1985). Language acquisition of a bilingual child. A sociolinguistic perspective. San Diego: College Hill Press.
- Foster-Cohen, S. H. (1999). *An introduction to child language development*. London; New York: Longman.
- French, L. A., & Nelson, K. (1985). *Children's acquisition of relational terms: Some ifs and buts*. New York, NY: Springer Verlag.
- Gass, S., Mackey, A. (2006). Input, Interaction and Output. Cenoz, J. *AILA Review: Themes in SLA Research*. USA: Philadelphia, 3-17.
- Glenn, C. G., Stein, N. L. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. *New Directions in Discourse Processing*. R.O.Freedle (ed) Ablex.
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine: praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hallap, M. (2008). Eesti keel teise keelena. E. Kikas (Toim). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 193-197). Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Hallap, M. (2006). Kakskeelne laps logopeedi juures. Eripedagoogika: *Logopeedia ja emakeel* nr 26 (5).
- Hallap, M. (2005). Vähemusrahvustest õpilased eripedagoogikas. *Haridus* 8.
- Hallap, M. (1998). Kakskeelse lapse kõne arengut mõjutavad tegurid. *Hariduslikud erivajadused* 1998, 261-266. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hallap, M. (1996). Grammatiliste vormide omandamine kakskeelsetel lastel. *Töid eripedagoogikast XIV*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hamers, J. F., Blanc, M. H. A. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Heilmann, J., Miller, F. J., Nockerts, A., Dunaway, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School-Age Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 154–166.
- Hint, M. (2015, 27. veebr). Identiteedikasvatus. *Õpetajate leht*, lk 6.
- Iluz-Cohen, P., Walters, J. (2011). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 58-74.
- Jia, Gisela; Fuse, Akiko (2007). Acquisition of English Grammatical Morphology by Native Mandarin-Speaking Children and Adolescents: Age-Related Differences.
- Jisa, H., & Kern, S. (1995). Discourse organization in French children's narratives. In E. Clark (Ed.), *Proceedings of the 26th Annual Child Language Research Forum* (pp. 177-188). Stanford: Stanford University Press.
- Kang, J. Y. (2003). On the ability to tell good stories in another language: Analysis of Korean EFL learners' oral "Erog Story" narratives. *Narrative Inquiry*, 13, 127-149.
- Karlep, K. (2003). *Emakeele abiõpe II. Kõnearendus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kormi-Nouri, R., Moniri, S., Nilsson, L. (2008). Episodic and semantic memory in bilingual and monolingual children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2003 vol.44 Seminars in Speech and Language, Volume 29, Number 2.
- Lanza, E. (1988). Language Strategies in the Home: Linguistic Input and Infant Bilingualism. Bilingualism and the Individual. Holmen, A., Hansen, E. Gimbel, J. *Copenhagen Studies in Bilingualism*, 4. Philadelphia.
- Liles, Betty Z.; Duffy, Robert J.; Merritt, Donna D.; Purcell, Sherry L. 1995. Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. – *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415–425.
- Liles, B.Z., (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 415-426.
- Meisel, J. (2006). The Bilingual Child. In Bhaha, T. K., Ritchie, W. C. (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 91–113). Malden etc.: Blackwell.
- Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central

- American and European-American Mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, 30,153-178.
- Minami, M. (2008). Telling good stories in different languages: Bilingual children's styles of story construction and their linguistic and educational implications. *Narrative Inquiry*, 18(1), 83–110.
- Nicoladis, E., Palmer, A., Marentette, P. (2007). The role of type and token frequency in using past tense morphemes correctly. *Developmental Science*, 10:2. Canada, 237-254.
- Oksaar, E. (1998). Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuridevaheline suhtlemine. *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Tartu.
- Padrik, Marika 2006. Milles seisneb kõnearengu puude spetsiifilisus? - *Eripedagoogika: Logopeedia ja emakeel*, 26, 13-20.
- Paradis, J. (2011). Impact of input factors on bilingual development: Quantity versus quality. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1:1. University of Alberta, 68.
- Paradis, J. (2010). Bilingual Children's Acquisition of English Verb Morphology: Effects of Language Exposure, Structure Complexity, and Task Type. *Language Learning*, 651- 680.
- Pearson, B. (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. In D. K. Oiler & R. E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 135-174). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Peterson, C., & McCabe, A. (2004). Echoing Our Parents: Parental Influences on Children Narration. In Pratt, M.W & Fiese B.H. (Eds.), *Family Stories and Life Course: Across time and Generations*, 27-54. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rannut, Ü. (2003). Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes. *Metoodikavihik eesti keele kui teise keele õpetajale*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.
- Ripich, D.N., Griffith, P.L. (1988) Narrative Abilities of Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children: Story Structure, Cohesion, and Propositions. *Journal of Learning Disabilities*.
- Rontu, H. (2004). Suomalais-suomenruotsalainen koti lapsen kaksikielisenä kasvuympäristönä. *Virittäjä* 2, 224-240.
- Shapiro, L, R; Hudson, J. A. (1991) Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion

- in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, Vol 27(6), Nov 1991, 960-974.
- Soodla, P. & Kikas, E. (2010). Macrostructure in the narratives of Estonia children with typical development and language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53,1321-1333.
- Soodla, P. Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., Parm, S. (2009). Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 6*, 277 - 296.
- Stadler, M.A., Ward, C.G (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33 (2), 73-80.
- Taura, H., Taura, A. (2012). Linguistic and narrative development in a JapaneseEnglish bilingual's first language acquisition: a 14-year longitudinal case study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(4), 475–508.
- Teiter, T., Padrik, M. (2011). 5–6-aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste mikrostruktuur. *Eripedagoogika*, 36, 15–21.
- Vare, S. (1998). Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. Toim. M.Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, M. Pavelson, *Mitmekultuuriline eesti: väljakute haridusele*. 33-36. Tartu: TÜ kirjastus.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse Comprehension*. New York, London: Academic Press.
- Vinogradova, N. S. & Ušakova, O. S. (1979). *Sidus kõne*. Rmt. Sohina, F. A. (Pod. Red.). Laste kõne areng eelkoolieas. Moskva "Prosvesšeniye".
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- Väljataga, M. (2008). Narratiiv. *Keel ja Kirjandus*, nr 08-09, 684-697.
- Ziegler, F., Mitchell, P. & Currie, G. (2005). How Does Narrative Cue Children's Perspective Taking? *Developmental Psychology*, Vol.41 (1), 115-123.
- Ван Дейк, Т.А. и Кинч, В. (1988). *Когнитивные аспекты языка*. Новое в зарубежной лингвистике (стр 153-211). Выпуск 23. Москва Прогресс.
- Мадден, Е. (2008). *Наши трехязычные дети*. СПб. : Златоуст. . – 308 с).
- Протасова, Е. Ю., Родина, Н. М. (2005). *Многоязычие в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Златоуст.

Седов, К.Ф. (2004). *Дискурс и личность*. Москва: Лабиринт.

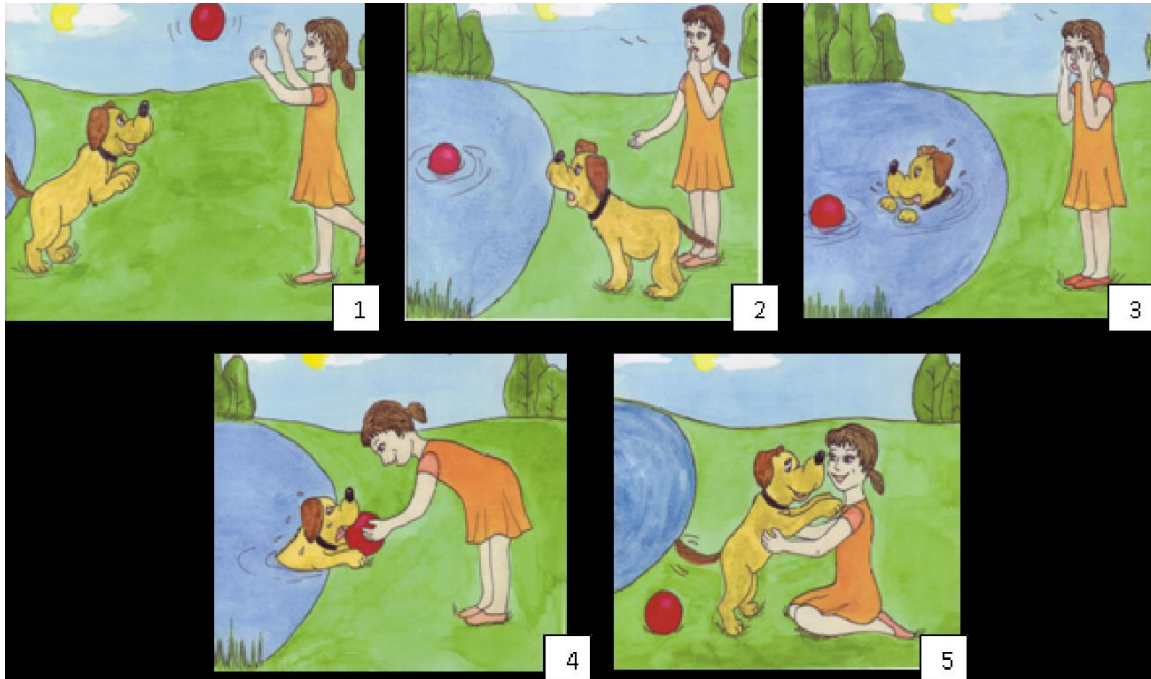
Чиршева, Г. Н. (2012). *Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков*.

- Санкт-Петербург: Златоуст.

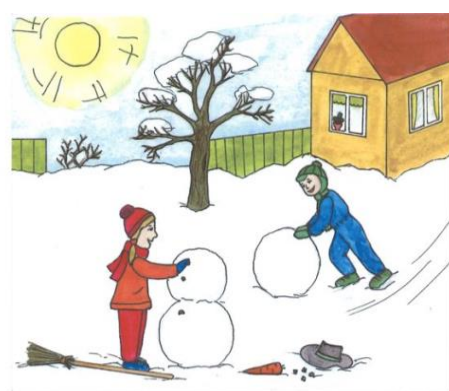
Lisad

*Lisa 1. Pildiseeriad*

*Pallilugu*



Lumememme lugu



*Lisa 2 . Näidisjutustus*

*Lumememme lugu*

Oli ilus talvepäev. Päike paistis ja maad kattis valge lumi. Pille ehitas aias vahvat lumememme. Mati tuli ka õue mängima. Ta nägi Pillet ning läks tüdruku juurde. Mati tahtis koos Pillega lumememme teha. Poiss märkas, et lumememmel ei ole veel pead. Seetõttu otsustas ta ka ühe palli veeretada. Mati hakkas innukalt tegutsema. Ta veeretab ja veeretab, kuni pall oli hästi suur. Seejärel tõstis Mati pea lumememme otsa. Pille vaatas seda ehmunult pealt. Tüdruk kartis, et tema lumememm võib katki minna. Ja nii juhtuski. Lumememm vajus lössi. Luud kukkus maha ja nõõbidki pudenesid eest ära. Viimane pall oli tõesti liiga raske. Mati ehmus. Ta ei teadnud, et nii suur pall ei sobi lumememme peaks. Pille nägi, et tema lumememmest ei ole midagi alles jäänud ja lonkis nuttes toa poole. Mati aga jäi kurva näoga aeda seisma. Tal oli kahju, et ta tüdruku lumememme kogemata ära lõhkus.

*История снеговика*

Был красивый зимний день. Солнце светило и землю покрывал белый снег. Пилле строила в саду красивого снеговика. Мати тоже пришел на улицу играть. Он увидел Пилле и подошел к девочке. Мати хотел вместе с Пилле лепить снеговика.

Мальчик заметил, что у снеговика еще нет головы. Он решил слепить еще один снежный ком. Мати с восторгом начал катать. Он катал и катал до тех пор, пока ком стал очень большим.

Мати поставил ком на снеговика. Пилле смотрела на это с испугом. Девочка боялась, что ее снеговик может сломаться.

Так и случилось. Снеговик сломался. Метла упала и пуговицы рассыпались. Последний снежный ком оказался действительно слишком тяжелым. Мати испугался. Он не знал, что такой большой ком не подходит снеговiku для головы.

Пилле увидела, что от ее снеговика ничего не осталось и пошла плача домой. Мати остался с грустным лицом стоять в саду. Ему было жалко, что он нечаянно сломал девочкин снеговик.



*Lisa 3. Suulise siduskõne uurimine*

**Näidisjutustuse esitamine.**

1.1.Ütle: “MUL ON KAASAS TOREDAD PILDID. NENDE PILTIDE JÄRGI SAAB TEHA JUTUKESE. MA JUTUSTAN SULLE NENDE PILTIDE JÄRGI ÜHE LOO. SINA VAATA PILTE JA KUULA MINU LUGU.

1.2.Aseta lauale esimene pilt, lase lapsel seda umbes 5 sekundi jooksul vaadata. Seejärel jutusta (selgelt, ilmekalt, kiirustamata). Tee samamoodi kõikide piltidega (pildid esita ükskhaaval, lase iga pilti 5 sekundit enne jutustamist vaadata).

**Vahendamata jutustus**

1.3.Jää istuma lapsele vastu. Ütle: “MUL ON VEEL ÜKS TORE PILDISEERIA. Pane esimene pilt lauale. Ütle: “SEE ON JUTU ESIMENE PILT. PROOVI TEISED PILDID PANNA ÕIGESSE JÄRJEKORDA, ET NEIST TULEKS KOKKU JUTUKE.” Lase lapsel kuni 1 minut pilte järjestada. Kui laps järjestab õigesti, kiida teda: “TUBLI! SA PANID PILDID ÕIGESSE JÄRJEKORDA!” Kui laps ei osanud pilte järjestada, ütle: “TUBLI! SINA PANID PILDID SELLISESSE JÄRJEKORDA. AGA NEID PILTE VÕIB PANNA KA NII.” Aseta pildid ise õigesse järjekorda. Ütle: “NENDE PILTIDE JÄRGI SAAB KA TEHA TOREDA JUTUKESE. VAATA PILTE RAHULIKULT. MINA PILTE HÄSTI EI NÄE, SEEPÄRAST JUTUSTA KOGU LUGU NII, ET SEE OLEKS HÄSTI ARUSAADAV. KUI SA OLED JUTUSTAMISEKS VALMIS, ÜTLE MULLE. SIIS MA PANEN MAKI KÄIMA.

1.4. **Lülita diktofon sisse. DIKTEERI ISE DIKTOFONILE (1) LAPSE NIMI, (2) VANUS, (3) LASTEAED, (4) TEKSTI TÜÜP (VAHENDAMATA JUTUSTUS).** Lase lapsel jutustada, ole kannatlik pikkade pauside ajal. Julgustamisvõimalused: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus väga pikk, võib last ergutada ka avatud küsimuste abil: JUTUSTA EDASI! RÄÄGI EDASI! Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), küsi: “MA EI KUULNUD, MIDA SA ÜTLESID. PALUN ÜTLE SEE UUESTI!”

1.5.Kui laps on lõpetanud, kiida teda (“AITÄH! SA JUTUSTASID TOREDA LOO! MULLE MEELDIS SU JUTUKE.” vm)!

*Lisa 4. Transkribeerimise juhend*

1. Alustuseks pane kirja kogu lindistatud tekst. Pane kõik sõnad kirja täpselt nii, nagu need on hääldatud (sis, vä, nimodi, kule, ota, tegelt, õheksa). Võõrsõnad pane kirja samuti vastavalt nende hääldusele (jes, hellou, stoori), mittekirjakeelsed liitsõnad kirjuta kokku (onju, nojah, eksole). Üneemide märkimine: lühikesed ühekordse tähega e, a, ä ja pikad kahekordse tähega ja neile järgi venitusmärk aa:, ee:, ää: Köhatused märgi khm. Osalejate märkimine: katsealuse lapse repliikide ette osalejat ei märgita, testi läbiviija ütluste ette märgitakse suurtäht T, millele järgneb koolon (T:). Testi läbiviija ütlused pane kursiivi, et nad eristuks lapse jutustusest. Suure tähega märgitakse ainult nimed, kohanimed, lausungit alustatakse suure tähega ainult siis, kui see algab nimega, muidu väikse tähega. Näiteks:

*T: no räägi edasi.*

2. Seejärel jaga tekst lausungiteks (märgid . ?) Kõnevool jagatakse intonatsioonilisteks üksusteks. Lausungi lõpus on enamasti selgelt langev intonatsioon, mis osutab lõpetatust ja mida märgitakse punktiga (.). Tõusvat intonatsiooni lausungi lõpus tähistatakse küsimärgiga (?). Lausungi algust märgitakse järjekorranumbriga, lausungid algavad väikese tähega. Järjekorranumbriga tähista vaid need lapse lausungid, mis kuuluvad tema jutustusse (ära nummerda näiteks lausungit Kas ma võin nüüd rääkima hakata? vm). Alusta iga lausungit uelt realt.

Näiteks:

1. *poiss ja tüdruk kelgutaskid.*

2. *tüdruk sõitis alla ja põrkas vastu puud.*

...

3. Märgi ära pikemad (2 sekundit ja pikemad) pausid (...). Pausi märk tuleb vajadusel lausungi sisse või peale intonatsiooni tõusu või langust tähistavat märki.

Näiteks: *meil oli see nii. (...)*

4. Edasi tuleks analüüsida üksiksõnu. Märgi poolelijäänud sõnad (märk -, näiteks *tüdro-*), kokkuhääldatud liitsõnad märgi eraldi sõnadena (näiteks *jasiis* → *ja siis*), liitsõnade lahkuhääldused aga märgi ühe sõnaga (*lume memm* → *lumememm*).

**Märgid** (vaata ka näidist)

langev intonatsioon .

tõusev intonatsioon ?

paus (2 sek ja pikem) (...)

sõna poolelijäämine sidekriips poolelijäänud sõnaosa järel: si-  
arusaamatu tekst {---}

*Kodeerimisnäited*

|  |   |
|--|---|
| <p><i>Allan 7a 5k</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mari mängis koeraga palli ja pall kukkus vette?</li> <li>2. ja koer tahtis selle püüda kinni?</li> <li>3. ja siis kui tema tuli vett- (...) tema tuli veest ära?</li> <li>4. ja nemad nägid, et pall veel oli vett (...) (---) vees?</li> <li>5. ja siis koer jälle hüpanud vette ja sai kätte.</li> <li>6. ja siis (...) ja siis need sainud kätte ja siis (....)</li> <li>7. nad kallistasid.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. жила-была девочка с собакой.</li> <li>2. они играли вместе в мячик.</li> <li>3. случайно мячик упал в воду.</li> <li>4. собачка (...) прыгнула за ним в воду.</li> <li>5. потом она его достала и поплыла назад.</li> <li>6. и и девочка вытащила собачку из воды.</li> <li>7. ммм (...) и они (...) обнимались.</li> </ol> |
|--|---|

## Lisa 5. Narratiivi hindamiskaala (NHS)

Autorid: Kati Mäesaar, Marika Padrik, Merit Hallap

| I. Jutustuse makrostruktuur | Kõrgem tase (arenenud narratiiv –3 punkti)  | Keskmine tase (arenev narratiiv – 2 punkti)  | Madal tase (arenemata, oskuste puudumine – 1 punkt)   |
|-----------------------------|---|--|---|
| 1.1. Jutustuse ülesehitus   |   |  |   |
| Sissejuhatus                | <p>Nimetab sündmuse <b>koha</b> (nt <i>tiigi/järve kallas, park/õu</i>) <b>JA/VÕI aja</b> (nt <i>suvel/suvepäev/ühel päeval, ükskord</i>).</p> <p><b>JA</b> Nimetab <b>tegevuse</b> (nt <i>palli omamine/palliga mängimine/tahtis palli mängida</i>).</p> <p><b>JA</b> Nimetab kõik loo <b>tegelased</b> (nt <i>koer/Muki/mingi muu koera nimi; tüdruk/Tiina/muu tüdruku nimi</i>).</p>   | <p>Nimetab <b>ühe taustaelemendi</b> (nt <i>tegevuse, aga ei nimeta sündmuse aega ega kohta</i>).</p> <p><b>JA</b> Nimetab <b>kõik loo tegelased</b>.</p>  | <p>Alustab juttu ilma sissejuhatusega: <b>ei esita taustakirjeldust</b> ega <b>nimeta tegelasi</b>.</p> <p><b>VÕI</b> Nimetab ainult tegelased (nt <i>tüdruk, kutsu</i>).</p> <p><b>VÕI</b> Nimetab ainult tegevuse (nt <i>mängivad</i>).</p> <p><b>VÕI</b> Nimetab tegevuse ja ühe tegelase.</p> |
| Konflikt ja lahendus        | <p>Sündmuse konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud ja kirjeldatud täpselt (episood* on terviklik):</p> <p>Välja on toodud: <b>algatav sündmus/konflikt</b> (nt <i>pall kukub vette, pall on vees/nad näevad palli, tüdruk viskas palli vette, tuul viis palli vette</i>).</p> <p><b>JA/VÕI Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid</b> (nt <i>üks/mõlemad tegelased tahavad palli kätte saada, tüdruk mõtleb, kuidas palli kätte saada, tüdruk ütleb nt „vaata, mis juhtus,” „mis ma nüüd teen?”</i>, <i>tüdruk/koer on ehmunud/kohkunud, koer otsustab/mõtleb palli ära</i></p> | <p>Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt.</p> <p>Toob välja algatava sündmuse ja lahenduse (nt <i>Pall kukkus vette. Kutsu tõi ära.</i>).</p> <p>Selgelt ei eristu tegevus ja lahendus.</p> | <p>Ei too välja konflikti ja lahendust.</p> <p><b>VÕI</b> Esitab sündmuste käigu vales järjekorras.</p> <p><b>VÕI</b> Eksib sisuliselt (nt <i>tüdruk annab palli koerale</i>).</p>  |

|                                       |   |  |   |
|---------------------------------------|---|--|---|
|                                       | <p>tuua.</p> <p><b>JA Tegevus</b> olukorra lahendamiseks (nt <i>koer hüppab vette/ujub palli poole/püüab palli saada</i>).</p> <p><b>JA Lahendus</b> (nt <i>koer saab palli/toob palli veest välja/annab palli tüdrukule</i>).</p>  |  |   |
| Lõpp (kokkuvõte)                      | <p>Jutt on selgelt lõpetatud, võttes kokku <b>mõlema tegelase reaktsioonid</b> või <b>tegevuse</b>. Näiteks:</p> <p>Koera <b>tunded</b> ja/või <b>tegevus</b> (nt <i>koer on märg, väsinud, õnnelik, rõõmus, uhke/ koeral on külm, koer naeratab, koer liputab saba, koer ütleb „palun“, „ole lahke“</i>).</p> <p><b>JA</b> Tüdruku <b>tunded</b> ja/või <b>tegevus</b> (nt <i>tüdruk on õnnelik, rõõmus, tänulik/tüdruk ütleb aitäh, tüdruk võtab palli</i>).</p> <p><b>JA/VÕI</b> Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (nt <i>nad hakkasid uuesti palli mängima</i>).</p> | <p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust.</p> <p><b>VÕI</b> Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt <i>ja siis oli pall maas seal</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunud</p> <p><b>JA/VÕI</b> Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (nt <i>nüüd on lõpp</i>).</p> | <p>Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järelutama, et lugu on lõppenud.</p>  |
| 1.2. Teemakohasus ja teema arendamine | <p>Kogu esitatud info on <b>teemakohane</b>.</p> <p>Sündmused on <b>loogilises ja sobivas järgnevuses</b>.</p> <p><b>JA</b> Välja on toodud teema seisukohalt olulised detailid.</p> <p><b>JA</b> Jutustuses <b>ei ole mõttelinki</b>, mis takistaks kuulajal jutustuse mõistmist.</p>  | <p>Valdavalt on jutustus <b>teemakohane</b>.</p> <p>Sündmused on loogiliselt järjestatud, kuid <b>teemaarendus on vähedetailne</b>.</p> <p><b>JA</b> Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile.</p>  | <p>Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust puudutavat infot on ära jäetud. Tegemist on valdavalt <b>piltide kommenteerimisega ja tegevuste nimetamisega</b>.</p> <p><b>JA/VÕI</b> Esinevad kordused, teemat ei arendata edasi.</p> <p><b>JA/VÕI</b> Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot</p> <p><b>JA/VÕI</b> Sündmuste käik on <b>ebaloogiline</b>.</p> |

| II. Jutustuse mikrostruktuur         |   |  |  |
|--------------------------------------|---|--|--|
| 1. Viitesuhete võrgustik (viitamine) | Jutus esinev viitesuhete võrgustik on <b>selge ja ühemõtteliselt arusaadav</b> kogu loo vältel.<br><b>JA</b> Kasutab referendile viitamise võimalusi (asesõnad, sünonüümid, pärisnimed, eri üldistusastmega sõnad) <b>varieeruvalt</b> .  | <b>Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel:</b> mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt.<br><b>VÕI</b> Viitamine on selge ja arusaadav, kuid laps <b>ei kasuta samaviitelisi sõnu</b> (nt <b>tüdruk</b> ja <b>koer mängisid palli. tüdruk viskas palli vette. tüdruk ei teadnud, kuidas palli kätte saada.</b> ). | Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse.<br><b>Liialdab asesõnadega.</b><br><b>VÕI</b> Laps ei viita objektidele või tegelastele.<br>Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt. |
| 2. Siduvate vahendite kasutamine     | Kasutab <b>erinevaid sidususe vahendeid</b> varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalause ühendamiseks (nt <i>ja, siis, ning, aga, et</i> ); koha- ja ajamäärsõnu (nt <i>seal, lõpuks</i> ), ellipsit** ehk väljajätet.<br>Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.   | <b>Kasutab siduvaid vahendeid strereotüüpselt:</b> valdavalt sidendeid <i>ja, siis, ja siis + veel</i> ühte sidendit (nt <i>aga, et</i> ) või siduvat vahendit (nt koha- ja ajamäärsõna või ellipsit) lausungite ühendamiseks.<br>Eksib sidendite kasutamisel üksikudel juhtudel (nt <i>aitas koera sest et hoidis tast kinni.</i> ).                          | <b>Ei kasuta sidendeid</b> lausungite ühendamiseks.<br><b>VÕI</b> Kasutab ainult <b>üht tüüpi sidendeid</b> (nt <i>siis</i> , määrsõna <i>siin</i> ).<br><b>JA/VÕI</b> Kasutab valet sidendit.   |
| 3. Grammatiline õigsus ja keerukus   | Jutustuses esinevad <b>nii liht- kui liitlausungid</b> . Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab ka põimlausekonstruktsioone (nt <i>Kui..., siis....; Sellepärast, et....; sest, et</i> ), vastandava seosega rindlauseid ( <i>aga, kuid</i> ). Esinevad üksikud juhuslikud keelised vääratused, mille laps parandab ise. | Jutustuses esinevad <b>nii liht- kui liitlausungid</b> . Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab ka põimlausekonstruktsioone (nt <i>Kui..., siis....; Sellepärast, et....; sest, et</i> ), vastandava seosega rindlauseid ( <i>aga, kuid</i> ). Esinevad üksikud juhuslikud keelised vääratused, mille laps parandab ise.                      | Ülekaalus baaslausungid. Esinevad <b>mitmed agrammatilised lausungid</b> : elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid, ahellauseid. Esinevad sõnavormivead.                                 |

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, REET SOOSAAR, sündinud 12.11.1959

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus eesti ja vene keeles „Palliloo“ pildiseeria alusel“,

mille juhendaja on Merit Hallap,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21. 05. 2015